



Laura Manuela das Neves Macedo Moreira

**A (in) disciplina na transição da
educação pré-escolar para o 1º ciclo do
ensino básico: implicações na qualidade
das aprendizagens e no desempenho
docente.**

abril de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Laura Manuela das Neves Macedo Moreira

**A (in) disciplina na transição da
educação pré-escolar para o 1º ciclo do
ensino básico: implicações na qualidade
das aprendizagens e no desempenho
docente.**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco

abril de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/ ____/ ____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido e aos meus filhos que me acompanharam, no final desta fase educativa da minha vida, com muito apoio e carinho.

Agradeço à minha mãe pelo incentivo e apoio de sempre.

Agradeço ao meu coordenador de curso de Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização em Desenvolvimento Curricular, Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco, pelas aprendizagens e vivências partilhadas que muito contribuíram para a minha realização pessoal e profissional, pelo encorajamento, pela compreensão e pela atenção que me concedeu sem a qual não seria possível a concretização desta dissertação.

RESUMO

Centrando-se na análise da (in)disciplina nos contextos do pré-escolar e do primeiro ciclo e nas representações que dela têm professores e educadores de infância, o presente estudo tem como principais objetivos problematizar o referido fenómeno naqueles subsistemas educativos, identificar algumas das suas causas, procurando também a representação que professores do primeiro ciclo e educadores de infância apresentam dos respetivos comportamentos. Tais representações, no entanto, podem surgir ancoradas quer na cultura de escola quer nas características específicas de cada subsistema educativo, razão pela qual tais variáveis constituem igualmente parte do objeto do presente estudo, que alarga também os seus horizontes à análise do processo de construção e desenvolvimento curricular enquanto fator de construção de indisciplina e de aprendizagem e ainda à influência das atitudes de indisciplina no processo de aprendizagem e no desempenho docente.

O estudo desenvolveu-se num conjunto de quatro Agrupamentos de Escolas de um concelho do Norte Litoral, num total de 100 participantes, de entre os quais 22 eram educadores de infância e 78 professores do primeiro ciclo e cujas opiniões foram recolhidas através de um inquérito por questionário, especificamente desenvolvido para o estudo. A construção do questionário teve como suporte estrutural os referenciais teóricos de um conjunto de autores da especialidade, devidamente referidos na fundamentação teórica; o instrumento foi previamente testado e teve a concordância da DGIDC.

Os resultados revelam que há já manifestações de indisciplina, quer na educação pré-escolar quer no primeiro ciclo, ao mesmo tempo que evidenciam que a cultura de escola e de cada subsistema educativo podem ser causa da diversidade das representações de (in)disciplina em professores e educadores, realçando igualmente a influência da desarticulação no desenvolvimento curricular entre os dois subsistemas, variável que pode também ser fator de tal diversidade de representação. Os resultados evidenciam, por outro lado, que a indisciplina interfere no processo de aprendizagem dos alunos e no desempenho docente, conduzindo, neste último domínio, ao *stress*, ao desânimo e à desmotivação, tornando tais comportamentos deveras preocupantes e merecedores de uma especial atenção por parte dos responsáveis pelo Sistema Educativo e de todos os membros da Comunidade Educativa.

ABSTRACT

Focusing on the analysis of (in)discipline in the contexts of pre-school and first cycle and in the representations of which teachers and kindergarten teachers have, this study's main goals are to confront the phenomenon that those educational subsystems identify some of its causes, looking for representation those elementary school teachers and kindergarten teachers have from the respective behaviors. Such representations, however, may come anchored either in the culture of school or in the specific characteristics of each subsystem of education, which is why these variables are equally a part of the object of the present study, that also extends its horizons to the analysis of the construction and curriculum development as factor for the construction of indiscipline and learning, and also to influence the attitudes of indiscipline in the process of learning and teaching performance.

The study developed on a set of four groupings of schools of a county's North Coast, a total of 100 participants, among whom 22 were kindergarten teachers and 78 were elementary school teachers, whose opinions were collected through a survey questionnaire, specifically developed for the study. The construction of the questionnaire had as support the theoretical references of a specialty group of authors, duly mentioned in the theoretical background, was previously tested and had the agreement of DGIDC.

The results reveal that there are just manifestations of indiscipline, both in pre-school education, either in the first cycle, while showing that the school culture and education of each subsystem can be the cause of diversity representations of (in)discipline teachers and educators, also highlighting the influence of dislocation in curriculum development between the two subsystems, a variable that can also be a factor in such diversity of representation. The results show, on the other hand that indiscipline interferes with the process of learning and teaching performance, leading, in this latter field, stress, discouragement and demotivation, making such behavior very disturbing and worthy of special attention by the people responsible for the education system and all members of the educational community.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de anexos	xiii
Lista de siglas	xiii
Índice de figuras	xiii
Índice de tabelas	xiii
Índice de gráficos	xiv
Índice de quadros.....	xv
Introdução	17
CAPÍTULO I - Caracterização do estudo.....	23
Apresentação	23
1. Problemática do estudo	23
2. Objetivos	32
Síntese	33
CAPÍTULO II- Enquadramento teórica.....	35
Apresentação	35
1. Conceito de indisciplina	36
2. Cultura de escola.....	46
3. Conceito de aprendizagem.....	49
4. Causas de indisciplina	53
5. A disciplina, uma construção curricular	58
6. A articulação curricular, fator de construção da disciplina e da aprendizagem	67
7. A articulação curricular, a indisciplina e a aprendizagem	73
Síntese	76
CAPÍTULO III - Metodologia do estudo	79

Apresentação	79
1. Natureza do estudo.....	79
2. Opções metodológicas.....	80
2.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	81
2.2. Construção e validação dos instrumentos: o inquérito por questionário	82
2.3. Estrutura do questionário	83
2.3.1. Identificação.....	85
2.3.2. Entendimento do conceito de indisciplina.....	86
2.3.3. Indisciplina e cultura de escola.....	86
2.3.4. Causas da indisciplina.....	86
2.3.5. Gestão da indisciplina.....	86
2.3.6. (In)disciplina e qualidade de aprendizagem.....	86
2.4. Aplicação dos questionários	88
2.5. Análise documental.....	88
2.6. Análise de dados	90
3. Apresentação e caracterização do local de estudo.....	90
3.1. Contexto educativo em que se insere os Agrupamentos de Escolas.....	91
3.2. Caracterização dos participantes no estudo.....	91
4. Questões de ética na investigação.....	95
5. Credibilidade do estudo	98
Síntese	99
CAPÍTULO IV - Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	101
Apresentação e leitura dos dados	102
Análise e interpretação dos resultados	136
1. Representação do conceito de indisciplina.....	136
2. A (in)disciplina, a cultura de escola e o subsistema educativo.....	137
3. A (in)disciplina, a aprendizagem e o desempenho docente.....	138

4. A (in)disciplina e a articulação no desenvolvimento curricular.....	140
Considerações finais.....	143
1. Limitações do estudo.....	148
2. Investigação futura.....	149
Referências bibliográficas.....	151
Anexos	161

Lista de Anexos

Anexo I - Autorização do inquérito pela DGIDC

Anexo II - Inquérito por questionário

Lista de siglas

AE – Agrupamentos de Escolas

APA – Associação Americana de Psicologia

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PPCT – Pessoa ,Processo, Contexto e Tempo

Índice de figuras

Figura 1 - Representação do conceito de (in)disciplina nos professores	45
Figura 2 - Análise triárquica do funcionamento da Aprendizagem.....	53
Figura 3 - Tipos de comportamentos de indisciplina	54
Figura 4 - Orientação específica de codificação, disposições socioafetivas e desempenho do aluno em contextos específicos da sala de aula.....	60
Figura 5 - Comparação entre as estruturas curriculares da educação pré-escolar e 1º ciclo.....	70
Figura 6 - Condições para a aprendizagem significativa	74
Figura 7 - Objetivos e estruturas sustentadores da elaboração do inquérito.....	85

Índice de tabelas

Tabela 1. Categorização das respostas sobre a possibilidade de outras razões	105
Tabela 2. Processo de categorização das respostas sobre a predominância de indisciplina	108

Tabela 3. Categorização das respostas sobre as medidas de prevenção	119
Tabela 4. Categorização das respostas sobre a relação indisciplina-aprendizagem	123
Tabela 5. Categorização das respostas sobre a existência de indisciplina.....	127
Tabela 6. Categorização das respostas sobre a importância da articulação	130
Tabela 7. Categorização das respostas sobre a influência da indisciplina no desempenho docente.....	135

Índice de gráficos

Gráfico 1. Percentagem dos elementos participantes.....	92
Gráfico 2. Idade dos professores e educadores	93
Gráfico 3. Sexo dos participantes do estudo	94
Gráfico 4. Tempo de serviço dos elementos participantes	95
Gráfico 5. Indicadores de indisciplina	103
Gráfico 6. Opções de professores e educadores nos indicadores de indisciplina.....	104
Gráfico 7. Existência de indisciplina no Pré-Escolar e no 1.º CEB.....	106
Gráfico 8. Justificação de professores e educadores	107
Gráfico 9. Preponderância de comportamentos de indisciplina	108
Gráfico 10. Razões dos professores para a predominância da indisciplina no 1º CEB.....	109
Gráfico 11. Entendimento dos educadores	110
Gráfico 12. A escola possui cultura própria?	111
Gráfico 13. Cultura de escola, suporte de práticas e interações	112
Gráfico 14. Entendimento dos professores acerca dos fatores de indisciplina.....	113
Gráfico 15. Entendimento dos educadores acerca dos fatores de indisciplina.....	114
Gráfico 16. Principais causas da indisciplina, segundo os professores inquiridos	116
Gráfico 17. Entendimento dos educadores acerca das causas da indisciplina	116
Gráfico 18. Como gerir a indisciplina.....	118
Gráfico 19. Entendimento dos professores sobre as medidas para evitar a indisciplina	120
Gráfico 20. Opinião dos educadores.....	121
Gráfico 21. Relação indisciplina-aprendizagem	122
Gráfico 22. Dimensões de interferência.....	123

Gráfico 23. Importância da disciplina: entendimento dos professores	125
Gráfico 24. Percepção dos educadores sobre o papel da disciplina.....	126
Gráfico 25. Pode falar-se de indisciplina no Pré- Escolar e no 1º CEB?	127
Gráfico 26. Critérios da percepção de indisciplina	128
Gráfico 27. Importância da articulação curricular	129
Gráfico 28. Articulação curricular versus indisciplina	131
Gráfico 29. Existe ou não articulação?	132
Gráfico 30. Razões explicativas dos professores sobre a existência de articulação.....	133
Gráfico 31. Opinião dos educadores.....	134
Gráfico 32. Justificando as opiniões anteriores	135

Índice de quadros

Quadro 1 - Estrutura Curricular da Educação Pré-Escolar	69
Quadro 2 - Comparação entre os objetivos gerais da educação Pré-Escolar e 1º CEB.....	71
Quadro 3 - Estrutura do questionário.....	84
Quadro 4 - Processo de distribuição/recolha dos questionários	88

Introdução

O problema de indisciplina nas escolas públicas não é um fenómeno recente. Todavia, a sua visibilidade e repercussão no meio educativo em especial, e na sociedade em geral, talvez nunca tenha encontrado, tanto eco, tanto realce, tanta premência, o que pode ancorar-se não só na gravidade dos atos que muitas vezes a expressam, como também na visibilidade mediática que vem ganhando o fenómeno e, sobretudo, nas consequências pedagógicas, sociais e interrelacionais que transporta.

Imersa numa sociedade do conhecimento, a escola da pós-modernidade tornou-se uma escola aberta ao meio, vendo a sua tradicional 'privacidade' publicitada pelos *media*, que trazem para o seio da comunidade educativa um conjunto diversificado de acontecimentos que, na modernidade, eram pertença do restrito mundo da escola. Hoje, num mundo marcado pela globalização e pelas tecnologias, acontecimentos que até há bem pouco tempo eram propriedade da escola e/ou da sala de aula, transferem-se num ápice para a internet, saltam para os ecrãs da televisão, são pontualmente gravados por telemóveis, tornam-se do domínio público, a testar a indesmentível realidade da atual diluição das fronteiras e dos muros que separavam a escola do território educativo em que se insere.

De facto, não sendo um fenómeno novo, a indisciplina “tem assumido uma dimensão crescente no panorama educativo, em função das transformações da sociedade e da própria escola” (Jorge, 2002, p. 2), havendo mesmo autores que consideram que ela se vem progressivamente tornando num “dos maiores problemas da escola” (Afonso, 1999, p.1), contribuindo, em parte, “para uma crescente imagem negativa da escola, afligindo pais e professores dos diversos graus de ensino” (Amado, 2000, p. 5). Pais e professores procuram a explicação para a indisciplina num conjunto de causas várias, independentemente do meio social em que as escolas se contextualizam, já que, como refere Afonso (1999, p.4):

Em toda a parte, sejam quais forem as características dominantes do meio social em que as escolas estejam implantadas, o lamento de muitos daqueles é o mesmo: os alunos não têm regras, não sabem ou não querem comportar-se dentro das normas, estão desmotivados, a escola não lhes diz nada... E por isso se diagnosticam as mais variadas causas: “não têm bons modelos familiares de educação”, “os currículos estão desajustados em relação aos interesses dos alunos” “não formaram hábitos de trabalho”, “o ensino deixou de ser exigente e retiraram o poder aos professores”.

Procura-se assim uma explicação para as causas da indisciplina, enquadradas numa universalização da escolaridade característica da escola da pós-modernidade, que aumentou significativamente a sua população, acolheu nos seus muros estratos sociais diversificados, etnias e

culturas diferentes, contribuindo assim, para realçar a visibilidade do fenómeno da indisciplina (Carita & Fernandes, 2002, p. 10), acentuando a incongruência entre as necessidades e motivações dos alunos e as respostas organizacionais e educativas da escola que, ao fim de quase cem anos, pouco mudou, afinal (Carita & Fernandes, 2002, p. 11).

A problemática da indisciplina assume assim cada vez mais visibilidade e importância no contexto educativo e social, o que faz com que cada vez mais haja professores a procurar formação para aprender a lidar com a indisciplina na sala de aula. Por outro lado, crescem as aposentações antecipadas e as baixas psiquiátricas, devido a questões relacionadas com o *stress* profissional, sendo a indisciplina apontada como um dos fatores mais relevantes que conduz a esta situação (Amado, 2001; Jorge, 2002; Carneiro & Monteiro, 2010).

Fenómeno complexo, muitas vezes mesmo equívoco, a indisciplina não tem uma leitura comum. O que para uns é ato de indisciplina, para outros é muitas vezes encarado como ato normal ou, quando muito, pouco relevante (Estrela, 1992; Amado, 2000, 2001; Carita & Fernandes, 2002; Picado, 2009). Se se constata ausência de consenso quanto à perceção e leitura das manifestações do fenómeno, também se nota tal diversidade na interpretação e fundamentação das causas que poderão estar na respetiva origem. De facto, se muitas vezes há professores que encaram a indisciplina como fruto da sociedade pós-moderna, revelando mesmo certo saudosismo dos tempos em que as práticas sociais e os *processos proximais* não davam margem à desobediência e inquietação por parte dos alunos (Oliveira, 2002), outros há que fundamentam a indisciplina nas condições socioeducativas dos alunos, ou na educação dada pela família. Por seu turno, os alunos centram muitas vezes as causas da indisciplina no sistema escolar, no autoritarismo e centralismo das relações escolares, na organização dos espaços e tempos de aprendizagem, no desenvolvimento curricular e na falta de preparação dos professores (Rego, 1996, citado por Sartório *et al.*, 2006), enquanto os pais atribuem a responsabilidade aos professores, à sua falta de habilidade e autoridade.

Esta diversidade de posturas e entendimentos face ao fenómeno da (in)disciplina pode ser revelador de uma das suas principais características, que é a contextualização do comportamento (in)disciplinado e os valores que fundamentam a interpretação de quem a lê. O padrão psicológico moral anterior à entrada na escola (Sartório *et al.*, 2006), que era já trabalhado em casa, o modelo de família, com a conseqüente noção de autoridade familiar e respetivas interações proximais, sofreram uma grande alteração e com elas todo um conjunto de valores fundamentadores de comportamentos e respetivo significado.

Estas mudanças, reveladoras, também elas, da complexidade que envolve os comportamentos de indisciplina aconselham-nos desde logo a evitar cair na tentação de atribuir as causas da indisciplina a uma única dimensão, quer esta se centre nas características individuais dos alunos, encarando-as como fruto de fatores individuais ou sociais, quer se volte fundamentalmente para a escola enquanto organização, quer mesmo procure a sua fundamentação nos professores. Na verdade, se centrarmos a nossa análise e explicação essencialmente numa dimensão causal, corremos o risco de simplesmente afastar ou ilibar outros atores e sistemas, podemos, em última análise, cair numa perspectiva determinista do desenvolvimento, causadora de imobilismo e perplexidade no sistema educacional e redutora do papel do aluno, enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento e da escola enquanto organização educativa (Sartório *et al.*, 2006).

Porque geralmente as repercussões mais diretas da indisciplina recaem sobre o microsistema escolar, este fenómeno tem-se transformado, na opinião de Amado (2001), num dos problemas que mais aflige a escola e os professores, apresentando-se mesmo como uma das questões mais sensíveis e de maior impacto nos primeiros anos do desempenho docente (Estrela, 1992; Silva, 1997; Caritas & Fernandes, 1997; Curto, 1998; Amado, 2000; Amado, 2001; Martins & Szymanski, 2004; Silva & Neves, 2006; Picado, 2009).

Sendo uma das funções da escola completar a função educativa da família, necessário se torna que, enquanto microsistema organizacional ela apresente regras específicas de interação (Oliveira, 2002), regras que propiciem um desenvolvimento regular dos *processos proximais* sustentadores de um desenvolvimento equilibrado, de uma aprendizagem significativa e eficaz, capaz de propiciar uma integração harmoniosa e perfeita na vida do mesossistema que é a comunidade.

A indisciplina deve ser encarada como processo, numa perspectiva holística e ecológica, onde o desenvolvimento se desenrola numa permanente interação do indivíduo com o meio e do meio com o indivíduo e onde os *processos proximais*, fundamentadores do desenvolvimento, se interligam na pessoa, no processo, no contexto e no tempo. A escola é um microsistema onde interagem pessoas, onde se refletem modos de ser e de culturas específicas e diversificadas, onde há uma especificidade organizacional, que sustenta uma cultura própria, que acaba por dar origem a práticas, entendimentos e valores específicos.

A cultura de escola é uma realidade sustentadora de modos próprios de agir e de perceber as interações, de valorizar relações, comportamentos e atitudes. A escola em geral e enquanto organização tem por isso uma cultura, que a identifica e distingue enquanto tal; mas cada escola, cada subsistema educativo, têm também, enquanto microsistema característico, cultura de escola

que alicerça e sustenta maneiras próprias de ser e entender, de agir, perceber e julgar, e que podem efetivamente sustentar o modo como é percebida a (in)disciplina nomeadamente no contexto da sala de aula.

Assim sendo e com base no que acaba de referir-se, surgiram um conjunto de questões do estudo, de entre as quais se destacam:

- Em que medida existem já comportamentos de indisciplina no pré-escolar e no primeiro ciclo;
- De que modo são percebidas estas manifestações por professores e educadores;
- De que modo tal entendimento tem a ver com a cultura específica de escola e subsistema educativo, ou em que medida pode ser causada pela desarticulação curricular entre um e outro subsistemas;
- De que modo os comportamentos de indisciplina interferem no processo de aprendizagem e no desempenho docente;
- Em que medida um desenvolvimento curricular efetivamente articulado contribui para minimizar os efeitos da indisciplina nos subsistemas educativos em análise e potenciar uma aprendizagem de qualidade?

Para dar resposta a tais questões, procedemos a uma pesquisa teórica e à elaboração de um questionário, distribuído aos elementos participantes no estudo constituída por professores do primeiro ciclo e educadores e cujos resultados são apresentados no decorrer do estudo.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos, que sumariamente passamos a caracterizar:

Capítulo I - *Caraterização do estudo* -, onde se apresenta a problemática do estudo, delimita o respetivo problema, base e ponto de partida. Procura essencialmente constatar a existência de comportamentos de indisciplina no pré-escolar e primeiro ciclo, e o modo como os mesmos são percebidos pelos agentes educativos de cada um destes subsistemas, bem como as causas de uma possível divergência no modo de perceber e valorar tais comportamentos.

Capítulo II - *Enquadramento teórico* -, onde se procura fundamentar as bases do estudo através da literatura da especialidade. É constituído por sete pontos:

- Reconhecendo que a indisciplina se apresenta como um fenómeno cuja leitura e interpretação está longe de ser consensual, que surge contextualizado num microssistema e interações específicas, enquadrado por fatores de diversa ordem, importava, desde logo, delimitar as respetivas fronteiras conceituais, especificar o que a literatura vem caracterizando como fenómeno de indisciplina. Sendo no entanto a indisciplina, como se refere, um fenómeno contextualizado, nomeadamente na e pela cultura de escola, com notórias interferências no processo de aprendizagem, importante se torna também delimitar tais conceitos que, em conjunto com a indisciplina, constituem os conceitos operacionais do estudo e são alvo de análise dos primeiros três pontos.

- Nem sempre, no entanto, um conceito se apresenta com fácil compreensão e entendimento, tornando-se tanto mais difícil a sua perceção quanto mais complexas e numerosas forem as respetivas causas. Assim, e depois de delimitar o conceito de indisciplina, importa procurar as suas causas, cuja análise constitui o quarto ponto do segundo capítulo do estudo.

- Sendo, como referimos, um fenómeno contextualizado, a indisciplina no contexto escolar, processa-se grande parte das vezes no microssistema da sala de aula e na interação do desenvolvimento curricular. Desenvolvimento que deve processar-se numa ótica de continuidade educativa e, consequentemente, articulado entre os diversos subsistemas educativos. A articulação poderá apresentar-se, então, como real fator de construção da disciplina e aprendizagens significativas e de qualidade, poderá apresentar-se como elemento estruturante de um entendimento mais consentâneo dos comportamentos e regras, dos valores e atitudes. Nesse sentido, nos pontos cinco a sete do segundo capítulo, analisaremos a disciplina enquanto processo resultante de um desenvolvimento curricular significativo, assente numa indispensável continuidade e articulação educativas, nomeadamente entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, âmbitos específicos da análise do estudo.

Capítulo III - *Metodologia do estudo* -, onde se apresenta o trabalho empírico, a natureza do estudo e as opções metodológicas. A fim de perceber o entendimento de professores do primeiro ciclo e de educadores sobre a problemática da (in)disciplina, procede-se à construção de um questionário cujos dados são analisados numa perspetiva que conjuga as vertentes qualitativas com a quantitativa, seguindo assim as recomendações de Stake (1994), Correia e Pardal (1995), entre outros.

Capítulo IV - *Apresentação, análise e interpretação dos resultados* -, onde se apresentam e discutem os dados recolhidos através do questionário, onde se procura identificar a existência ou não do fenómeno da indisciplina no pré-escolar e primeiro ciclo, o modo como é percebida pelos agentes educativos de cada subsistema educativo, as bases de tal perceção e a influência de tais comportamentos no microssistema da sala de aula, nomeadamente nas aprendizagens e desempenho docente.

As considerações finais procuram ser uma síntese do estudo onde, para além de reflexões que nos parecem pertinentes e importantes, tornam patentes as limitações do estudo e possíveis potencialidades em investigações futuras, para além das que no momento pode trazer já ao nosso próprio desempenho docente e daqueles que participam no estudo.

CAPÍTULO I - Caracterização do estudo

Apresentação

Neste capítulo apresentamos o desenho do estudo, começando pela justificação e importância da respetiva temática, passando ao posicionamento do investigador neste domínio, bem como aos propósitos e rotas metodológicas que orientaram a investigação.

De seguida, abordamos a problemática, dentro da qual analisamos e delimitámos o problema fundamentador do estudo, terminando com a apresentação dos objetivos norteadores do mesmo.

1. Problemática do estudo

A problemática de um estudo é uma das vertentes fundamentais da sua eficaz consecução. De facto e como referem Goode e Hatt (citados por Gil, 1995), a definição clara do problema é o ponto de partida do estudo e uma das chaves do seu sucesso, postura adotada por Borg e Gall (1996), para quem a má definição do problema conduz o estudo ao fracasso. A fim de delimitar com clareza o problema do estudo, tivemos a preocupação de proceder à respetiva contextualização, quer através da importância que o mesmo reveste no contexto escolar, quer através da importância atribuída pela nossa própria experiência enquanto docente, que nos permitiu lidar já pessoalmente com tais situações.

❖ *Relevância do tema*

A indisciplina apresenta-se, em nossos dias, como uma das temáticas mais investigadas no domínio educacional contemporâneo (Garcia, 2009a), a acentuar a importância que esta problemática apresenta no quotidiano escolar, "...no qual seria um dos principais desafios às práticas pedagógicas, particularmente no contexto da Educação Básica" (Garcia, 2009a, p. 312).

Conceito complexo, o conceito de indisciplina tem sustentado um conjunto diversificado de análises, que acentuam, quer determinadas situações no contexto da sala de aula, quer aspetos referentes às relações e às práticas pedagógicas na escola (Estrela, 1994; Amado, 2001; Garcia 2009a). Envolvendo uma complexa problemática, as questões de indisciplina na escola representam ruturas, tensões e formas de resistências que lançam indagações relativas a questões tais como o desenho do currículo, a articulação entre os diversos subsistemas educativos, a cultura de escola e os respetivos projetos pedagógicos.

Por conseguinte, aliado a influências que implicam o próprio desempenho docente, no contexto das aprendizagens e nos reflexos socioprofissionais e emocionais dos professores, faz com que a indisciplina no contexto da sala de aula, nomeadamente nos primeiros anos educativos e de escolaridade, assuma cada vez maior relevância e se apresente como uma temática a justificar análise cuidada.

Por outro lado ainda, e a comprovar a relevância desta problemática, facilmente se reconhece a atenção que a indisciplina tem merecido por parte dos *media* e da comunicação social em geral, que aproveitam qualquer das suas manifestações para lhe dar visibilidade, importância e destaque (Estrela, 1992; Caldeira, 2000; Amado, 2001; Oliveira, 2002; Espírito Santo, 2009; Garcia, 2009a), a par do interesse manifestado pela investigação referida em inúmeros artigos e livros publicados sobre o assunto (Estrela, 1992; Carita & Fernandes, 1997; Curto, 1998; Silva, 1999; Amado, 2000; Amado, 2001; Sampaio, 1999; Marques, 2010, entre outros) e pelos estudos encomendados pelo Ministério da Educação (Sampaio, 1999), sem esquecer, como óbvio está, as preocupações de pais, professores e responsáveis pelo sistema educativo (Amado, 2000). Tudo isto, afinal, mais não faz do que atestar: “a indisciplina apresenta-se hoje como uma pertinente problemática que cada vez mais preocupa pais e professores” (Curto, 1998, p.13), que cada vez mais interfere e afeta todos os intervenientes no processo educativo, com especial ressonância naqueles que mais diretamente contextualizam os ambientes de desenvolvimento curricular e as aprendizagens, os professores.

De facto e como refere Espírito Santo (2009) a indisciplina é hoje um fenómeno transversal que afeta todos os que estão diretamente ligados ao fenómeno pedagógico, com especial incidência nos professores, que em sua opinião são mesmo aqueles que mais riscos correm de sofrer os respetivos efeitos. No entender deste autor, (2009, p88) a indisciplina dos alunos:

é hoje um fenómeno que, pela sua extensão e ressonância social não pode deixar de interpelar todos quantos directa ou indirectamente estão ligados ao território pedagógico, em especial os que sofram mais os seus efeitos: os professores. [...] são mesmo os professores em mais tempo em actividade que correm o risco de sofrer mais os efeitos da indisciplina discente na esfera pessoal e profissional.

Temática relevante, como se conclui, o estudo da indisciplina reveste-se também de notória pertinência, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade. Efetivamente, a temática da indisciplina na educação pré-escolar e no primeiro ciclo apresenta-se como uma temática transversal, pluridimensional, cujas influências no contexto do processo de ensino-aprendizagem acabam por servir de motivação para a respetiva análise, tendo como suporte não só a importância da análise do fenómeno, como a respetiva contextualização nos subsistemas educativos inerentes.

❖ *Posicionamento do investigador: experiência profissional*

Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, tenho vindo a constatar que o fenómeno de indisciplina não é exclusivo dos anos mais elevados de escolaridade, antes começa já a manifestar-se nos seus inícios, nomeadamente no Pré-Escolar e no 1º Ciclo.

Estes dois subsistemas educativos apresentam especificidades e idiossincrasias que os tornam peculiares e distintos, pese embora a proximidade da sequência educativa. Têm finalidades educativas diferenciadas e, embora sistemicamente próximos, um e outro apresentam uma organização do processo de aprendizagem e desenvolvimento curricular diferentes.

Apesar de estruturalmente semelhantes, quer no que à monodocência diz respeito, quer no que se refere à flexibilidade na organização do tempo e do espaço, primeiro ciclo e pré-escolar acabam, no fundo, por se apresentar com características próprias, a criar uma efetiva idiossincrasia educativa, a alicerçar constructos, práticas e axiologias específicas.

Estas particularidades identificativas constituíram mais um dos motivos que nos aproximaram da temática, na medida em que sentimos necessidade de conhecer mais de perto a educação pré-escolar. O isolamento que até há bem pouco tempo caracterizava estes dois subsistemas vai-se diluindo aos poucos, com a constituição dos Agrupamentos de Escolas e Centros Educativos, o maior contacto entre professores e educadores e a consequente necessidade de articulação educativa e curricular. Tal facto obriga a um melhor conhecimento de cada um dos subsistemas sequenciais, de modo a que se processe um efetivo *continuum* educativo, de modo a que a referida articulação não se resuma a uma contingente e pontual colaboração em datas festivas.

O contacto mais sequenciado com a educação pré-escolar acabou por nos alertar para todo um conjunto de diferenças, nomeadamente na gestão de condutas, de espaços, de processos e interações que serviram também de motivação para a compreensão da influência de toda esta idiossincrasia no entendimento e gestão da indisciplina. A constatação experiencial destas diferenças serviu assim de motivação para a temática do estudo, levando-nos ao problema que o fundamenta e aos objetivos que o especificam.

Trabalhando com os primeiros anos de escolaridade, recebendo as crianças que vêm do pré-escolar, pareceu-nos importante analisar as bases do entendimento, representação e gestão da indisciplina num e noutro subsistema, para assim melhor poder agir no contexto da sala de aula, de um modo sequencial, articulado, sem grandes ruturas, quer no que respeita a normas, quer no que a axiologias se reporta, para além de se pretender verificar também em que medida o fenómeno de (in)disciplina afeta a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Esta consciência, aliada ao princípio preconizado por Estrela (1994, p.81), segundo o qual “os conceitos de disciplina e indisciplina têm agora um referente principal de ordem pedagógica, sendo reportados indirectamente à regra e directamente ao normal funcionamento da aula ou à perturbação desta”, ou seja, que muitos dos problemas disciplinares estão relacionados com a forma como os professores organizam as suas aulas (*Ibidem*; Doyle, 1986). Este relacionamento acabou por desencadear o desejo de verificar se tal princípio era efetivamente fundamentador do modo de entender e agir com os comportamentos disruptivos, num e noutros subsistemas educativos, e se ancorava representações próprias da indisciplina, refletindo assim parte dos motivos que nos conduziram à escolha do tema.

❖ *Contexto significativo de opção do estudo*

O objeto do nosso estudo é procurar o entendimento de professores do primeiro ciclo e educadores de infância, acerca dos comportamentos e atitudes de (in)disciplina no contexto da sala de aula e da sala de atividades e a influência que tais comportamentos podem apresentar no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Sobre o conceito de disciplina no meio escolar (Estrela, 1994; Amado, 2000), há diferentes perspetivas que dizem respeito a entendimento de comportamentos e atitudes, enquadrando-se nos princípios do que se pode entender ser uma cultura escolar (Torres, 2003; 2008; Lima¹, 2002) ou uma cultura curricular (Pacheco, 2010).

Pelo que a escola representa em termos de normas e regras, geralmente consubstanciadas em documentos (por exemplo, regulamento interno da escola) elaborados a partir de normativos, definidos pela Administração Central (Veja-se a Lei n.º 30/2002 de 30 de dezembro, alterada pela Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro e pela Lei n.º 39/2010 de 2 de setembro) sobre o estatuto dos alunos, a disciplina constitui-se num fator estruturante. Tal significa que a organização do sistema educativo define competências, por exemplo ao nível da Administração Central, da escola, dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação (Pacheco, 2008).

Tais competências necessitam de ser analisadas em contexto, uma vez que a organização curricular pressupõe que a disciplina seja um fator de facilitação das aprendizagens e não um fator que contribui para a criação de problemas comportamentais e atitudinais, como tem salientado Amado (2000) em estudos realizados sobre a realidade escolar portuguesa. Daí que a análise da

¹ TORRES, L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento

TORRES, L. (2008) *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola* Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21 (1), pp. 59-81

(in)disciplina no 1º ciclo necessita de ser enquadrada quer nas respetivas finalidades, enquadrando-as no nível de ensino – o básico, e no subsistema educativo antecedente, a educação pré-escolar, uma vez que hoje em dia a quase totalidade dos alunos, conforme documento do Conselho Nacional de Educação (2010)², antes de entrar na educação formal passaram pelas salas do pré-escolar.

O fenómeno da indisciplina tem sido, como referimos anteriormente, um dos domínios do ramo educacional com acentuada pesquisa e investigação (Garcia, 2009a), refletindo uma preocupação que está longe de ser recente (Giles, 1987), uma vez que os conceitos de disciplina e indisciplina têm estado presentes em estudos que refletem na interpretação de escola e das suas práticas sociais, nas mais diversas perspetivas (Estrela, 1994; Foucault, 1999; Garcia, 2009a).

Desde a procura das representações dos professores sobre o fenómeno da indisciplina (Estrela, 1994; Rey, 2004; Garcia, 2006; 2009a); até às representações na própria escola (Amado, 2001; Rebelo, 2002; Damke, 2006; Garcia, 2006); passando pela perspetiva da indisciplina enquanto construção social, sustentada na cultura de escola (Estrela, 1994; Amado, 2001; Prairat, 2004; Rey, 2004; Morgado & Pacheco, 2009), sem esquecer o desenvolvimento curricular e interação no contexto da sala de aula (Estrela, 1994; Amado, 2001; Ventura, 2001; Fortuna, 2002; Garcia, 2006; Silva & Neves, 2006; Viana, 2007; Veiga, 2007; Morgado & Pacheco, 2009); considerando ainda a articulação entre os subsistemas educativos, nomeadamente pré-escolar e primeiro ciclo (Nabuco, 1992; Portugal, 2000; Monge, 2002; Vasconcelos, 2003; 2007; Serra, 2004), há um inúmero conjunto de estudos e investigações, quer a nível nacional quer internacional, que vêm contextualizar o fenómeno como um dos domínios em que a investigação educacional mais tem investido.

Não sendo embora tão abundante a nível de estudos, no domínio específico da nossa análise que, como se referiu, procura as representações de professores do primeiro ciclo e educadores acerca da indisciplina e as possíveis causas da mesma no processo de transição do pré-escolar para o início da escolaridade básica, a investigação não deixa, todavia, de patentear um conjunto de investigações que serviram de fundamento à pesquisa teórica, de entre os quais se podem destacar, entre outros, Nabuco, (1999); Monge, (2002); Vasconcelos, (2003; 2005; 2007); Serra, (2004; 2005); Alves e Vilhena, (2008); Sim-Sim, (2010).

O fenómeno em questão apresenta, por isso, um bom desenvolvimento, no seu aspeto global, sendo que no seu âmbito específico a investigação não é tão numerosa, se bem que assinala um conjunto diversificado de estudos.

² CNE (2010): Estado da Educação 2010. Percursos escolares. Lisboa: CNE.

❖ *Problema do estudo*

A nossa relação com os outros, a interação no microsistema em que nos inserimos, determina, em grande parte, o sentido daquilo que somos, da maneira como pensamos e agimos, já que os nossos relacionamentos se apresentam como "mediadores, moderadores, intérpretes, fontes de feedback e de apoio, dando-nos permissão para mudar e aprender" (Boyatzis & McKee, 2007, p. 97). Tal relação e interação, no que a professores e educadores diz diretamente respeito, desenrola-se num mesossistema, que é a escola, e operacionaliza-se num microsistema, que é o contexto da sala de aulas e/ou de atividades educativas. É nesse contexto que se desenvolve a relação pedagógica e que se desenvolvem as condições indispensáveis às aprendizagens, contextualizadoras de comportamentos e atitudes.

Os objetivos da educação pré-escolar diferem profundamente dos do primeiro ciclo. A função essencial do Jardim de Infância, como se depreende da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo e da Lei Orgânica do Jardim de Infância, Lei n.º 5/97 de 2 de maio, é uma função educativa, sem carácter escolarizante, enquanto o 1.ºCEB é momento inicial da escolarização de base. Tal carácter de iniciação à escolarização é, aliás, documentado na denominação que durante muitos anos identificou o primeiro ciclo, a de ensino primário, já que era o primeiro momento de ensino e aprendizagem formal. Com a implementação e generalização da educação pré-escolar, o ensino primário perdeu tal característica, passando, como refere João Formosinho (1998), de '*ciclo único de ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*', embora, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 14/86, de 14 de outubro) continue a ser o primeiro momento da educação formal.

Esta diferença crucial nas finalidades dos dois subsistemas educativos em referência traz consigo consequências na '*cultura de escola*' de um e outro subsistema, alicerça microsistemas educativos diversos, com inevitáveis diferenças nas perceções, representações e identidades socioprofissionais, nas práticas e relações pedagógicas, no desenvolvimento curricular (Costa, 2002; Vasconcelos, 2007; Alves & Vilhena, 2008).

A transição entre ciclos da vida "é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa", implicando geralmente a perda e "a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos adequados aos novos ambientes..." (Sim-Sim, 2010, p. 111). Esta necessidade de integração ao novo contexto educativo reflete, por um lado e no domínio específico do estudo, a perda de um espaço conhecido

por parte da criança que vem do pré-escolar, a separação de um "profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança do que conhece e lhe é habitual" (*Ibidem*), a par de um conjunto de expectativas que o novo ambiente lhe pode proporcionar. Por outro lado e por parte dos professores torna-se patente a expectativa sobre o que Sim-Sim (2010, p. 112) denomina de *prontidão para as aprendizagens escolares* e que envolve todo um conjunto de representações, práticas, expectativas e cultura de escola e que se baseiam essencialmente na expectativa de que a criança, ao deixar o pré-escolar, deve pôr de lado as brincadeiras, deve trabalhar mais, enfim, deve estar pronta para aprender a ler e escrever (*Ibidem*), deve sujeitar-se às novas regras e comportamentos.

Esta transição entre o pré-escolar³ e o primeiro ciclo do ensino básico apresenta-se como uma das primeiras e mais importantes transições sociais e educativas da criança, podendo mesmo refletir momentos de "perturbação emocional ou social, bem como de descontinuidades na aprendizagem" (Vasconcelos, 2007, p. 44). Daí a importância de uma efetiva continuidade e articulação educativa como base de um processo conducente não só "ao bem-estar social e emocional da criança mas, simultaneamente, ao seu bom desempenho cognitivo" (*Ibidem*). Na verdade, esta continuidade e articulação poderão apresentar-se como verdadeiros fatores ancoradores de uma certa uniformização na interpretação e leitura das narrativas dos comportamentos considerados como disruptivos, levando a que tal entendimento contribua igualmente para uma procura de atitudes também conformes no respetivo tratamento.

Consciente da importância deste processo de transição e da continuidade educativa, emocional e de valores e condutas que o deve suportar, o Conselho da Europa (2004) e a OCDE (2009) têm dedicado, sobretudo a partir de 1975, uma atenção especial a tal problemática, no sentido de procurar minimizar os efeitos nefastos da transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo, numa articulação curricular, nomeadamente entre o último ano da educação pré-escolar e o primeiro ano do 1.º ciclo, articulação que, pelo menos entre nós, está ainda bem longe de poder ser encarada como efetiva realidade (Nabuco, 1992; Nabuco & Lobo, 1997; Serra, 2004; Serra, Costa & Portugal, 2004; Alves & Vilhena, 2008).

Efetivamente, e pese embora os contributos dos Agrupamentos de Escolas e dos Centros Educativos, que têm possibilitado a aproximação de professores e educadores, a realidade é que se

³ Quando fazemos alusão ao pré-escolar estamos a referir-nos à educação pré-escolar que, como se sabe se desenvolve no contexto da sala de atividades educativas, no denominado Jardim de Infância, terminologia herdada dos *Kindergarten* de Froebel e que deixa de ter sentido com a implementação dos Centros Educativos. Como se sabe os agentes educativos da educação pré-escolar são os educadores de infância, que aqui denominaremos simplesmente de educadores. Por outro lado e tendo embora consciência de que o pré-escolar não é escolarizante e, consequentemente não tem aulas, mas sim atividades educativas, falaremos indistintamente de sala de aulas, para não estar sempre a distinguir estas das salas de atividades educativas.

nota ainda uma grande desarticulação e descontinuidade curricular entre os dois subsistemas educativos, descontinuidade que se manifesta concretamente "nas atitudes e comportamentos das crianças na transição entre a educação do pré-escolar e o 1.º ciclo" (Vasconcelos, 2004:45) e cujos efeitos vieram a ser relevados por Dunlop (2003), ao aplicar a teoria ecológica de Bronfenbrenner ao processo de desenvolvimento da criança em situação de transição.

Se a descontinuidade pode interferir na indispensável articulação entre os diversos microsistemas ecológicos implícitos no desenvolvimento contextualizado da criança em transição do pré-escolar para o 1º ciclo, o mundo da família, o mundo do pré-escolar e a escola, pode igualmente ter influência direta na percepção e consequente valorização dos comportamentos das crianças. A percepção social dos comportamentos das crianças, por parte de professores e educadores, é uma representação em contexto, edificada sobre um conjunto de valores, atitudes e crenças alicerçados na cultura de escola e de sistema educativo (Garcia, 2009).

Como já referimos, a indisciplina é um conceito polissêmico, equívoco, condicionado por um conjunto de circunstâncias e fatores que fazem com que a leitura da sua narrativa seja fundamentalmente pessoal e subjetiva, contextualizada, socialmente construída (Estrela, 2002; Nunes, 2003; Espírito Santo, 2005). Comportamentos que no pré-escolar são considerados como normais e toleráveis, são entendidos, no 1º ciclo, como indisciplinados, perturbadores da relação pedagógica, do normal desenvolvimento curricular e, consequentemente, do ambiente de ensino-aprendizagem. De acordo com Damke (2009, p. 6110), a cultura de escola subjacente a cada um dos subsistemas educativos sustenta um conjunto de valores e representações que dão substrato a tal disparidade de leituras, a entendimentos tão diversos, evidenciando que "na percepção social dos professores (e educadores)⁴, existem modos diferentes de perceber a indisciplina e de lidar com ela". A cultura escolar não se remete apenas ao mundo específico de cada escola, mas abarca, igualmente, subsistemas educativos, como é o caso da educação pré-escolar e do 1º ciclo, onde os agentes educativos compartilham modos próprios de pensar, de perceber e de desenvolver as suas práticas (Frago, 1995). "Tal situação caracteriza os modos dos professores interpretarem e perceberem a indisciplina na escola, implicando, assim, influências sobre as suas práticas" (Damke, 2009, p. 6113), já que a convivência com os colegas do grupo, os próprios raciocínios inerentes às práticas de ensino-aprendizagem, à relação pedagógica e ao desenvolvimento curricular podem de certa forma, "impregnar as elaborações construídas no grupo e, assim, constituir o pensar dos professores, reforçando as suas práticas diante da indisciplina escolar" (*ibidem*).

⁴ O acréscimo entre parêntesis é de nossa autoria.

Tais representações são fruto de uma construção coletiva, contextualmente construída e axiologicamente alicerçada, fazendo com que, numa perspectiva ecológica, a indisciplina não possa ser encarada enquanto abstração teórica, isolada de pessoas e contextos, desenquadrada de processos, tempos, culturas e sistemas, mas necessariamente equacionada como fator intrínseco ao desenvolvimento do indivíduo no microssistema que é a escola, enquadrada no contexto específico da sala de aula, perspectivada no diversificado mundo de interações que aí se desenvolvem, ponderada nos fundamentos de valores educativos da sociedade e da cultura em que vivemos e construímos. A indisciplina é um constructo social e, como tal, só pode ser devidamente entendida se e quando definida “por referência a um quadro de valores subjacente e prevalecente a um e num determinado contexto sócio-histórico e cultural” (Casanova, Martins & Seabra, 2002, p. 7), tendo por isso de ser sempre encarado numa ótica que o enquadre nos contextos socioculturais e desenvolvimentais em que se produz.

A passagem da educação pré-escolar para o 1º ciclo é um momento ‘crítico’ para a criança. Habituada a uma educação com características específicas, não escolarizada, com regras muito próprias, a criança vê-se, num ápice, envolta num ambiente mais rígido, com normas, espaços, tempos e relações organizados de modo diferente, com uma relação pedagógica diversa. Toda esta ‘mudança’ pode ser fonte de inseguranças, de sustos e medos, plausivelmente sustentadores de comportamentos que, noutros contextos educativos e face a outras expectativas, podem mesmo ser entendidos como inadequados.

Pode assim assistir-se a uma discrepância de representações e entendimentos, de leituras e valorações entre o pré-escolar e o primeiro ciclo face a idênticos comportamentos, que num contexto educativo são encarados como normais ou sem qualquer significado especial e noutro como comportamentos menos adequados, de indisciplina. Tal discrepância assenta, geralmente, na falta de articulação e continuidade educativas entre um e outro subsistema (Monge, 2002; Serra, 2004; Vasconcelos, 2005, 2007; Sim-Sim, 2010), que, na prática, não vai além da simples colaboração em atividades cíclicas dos planos anuais de atividades.

Age-se de modo totalmente diverso em relação a condutas idênticas, ignoram-se contextualizações e momentos de desenvolvimento, esquecendo-se, muitas vezes que, como afirma Ferreira (s/d) "mesmo que não implique mudança de escola para a criança, passar do pré-escolar, onde se sente segura e confiante, para o 1º ciclo, um espaço novo, com mais exigência e responsabilidade pode ser motivo de angústia e consequente dificuldade de adaptação". Assiste-se como que a uma rutura nas práticas educativas do contexto da sala entre um e outro subsistema, o que atesta a falta de articulação e *continuum* educativos e a importância de verificar se uma maior

articulação e continuidade conduziram a práticas diferentes, e contribuiriam para alterar o modo de entender e categorizar os mesmos comportamentos das crianças.

É, pois, este contexto de mudança, tantas vezes entendido como fonte e causa de comportamentos de cariz indisciplinado que procuraremos essencialmente equacionar as representações de professores e educadores sobre a indisciplina, analisando as possíveis causas e, sobretudo, procurando os fundamentos que, de algum modo, possam contribuir para a melhoria das práticas para lidar com a indisciplina na sala de aula.

É neste contexto que surge o problema do nosso estudo, que consiste na seguinte interrogação:

De que forma educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico perspectivam a (in)disciplina em contexto de grupo e sala e que implicações terá na qualidade das aprendizagens e no desempenho docente?

2. Objetivos

Equacionado o problema, surgem desde logo implícitas determinadas intenções, metas a concretizar, a especificar, que são os objetivos. Na verdade, os objetivos indicam as metas do estudo, orientando o investigador no seu processo de pesquisa. Saber quais as metas a alcançar é ter marcos a indicar o caminho a percorrer, é encontrar indicativos para o que se tem de percorrer. Nesse sentido, propomos como objetivos de estudo:

- Delimitar os conceitos de disciplina e indisciplina a partir de quadros teóricos.
- Identificar a representação de professores e educadores acerca do conceito de (in)disciplina.
- Identificar de que forma as diferenças nas práticas curriculares de educadores e professores do 1º ciclo influenciam as respetivas representações sobre a (in)disciplina.
- Caracterizar perspetivas de (in)disciplina de educadores e professores do 1º ciclo em função das culturas escolar e curricular em que trabalham.

- Analisar perspectivas de educadores e professores do 1º ciclo acerca dos comportamentos e atitudes das crianças/alunos em contextos de grupo/sala de aula, na relação de influência com a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos e com o desempenho docente.

Síntese

Contextualizado o estudo, analisada a sua importância no domínio educativo e as motivações que a ele conduziram, colocado o problema e os objetivos orientadores do mesmo, importava agora dar-lhes fundamento teórico.

Como referimos anteriormente, a indisciplina é um fenómeno complexo, contextualizado em e por um conjunto diversificado de fatores, a que não são alheios a cultura de escola, a relação pedagógica e o modelo de desenvolvimento curricular.

No entanto, e para que tais pressupostos possam adquirir solidez e significado importa, antes de mais, fundamentá-los teoricamente, que foi o que fizemos no capítulo que se segue, onde para além de delimitarmos os conceitos operacionais do estudo (indisciplina, cultura de escola e aprendizagem), analisámos igualmente algumas das possíveis causas da indisciplina, verificámos a importância de um desenvolvimento curricular efetivamente articulado na harmonização das representações da indisciplina e constatámos a influência que os comportamentos de indisciplina no pré-escolar e no primeiro ciclo têm no desempenho docente e nos processos de aprendizagem.

CAPÍTULO II – Enquadramento teórico

Apresentação

Fenómeno deveras complexo e multicausal, a indisciplina é considerada uma das manifestações inerentes ao próprio funcionamento da escola (Carita & Fernandes, 2002, p. 10). Tal característica é consolidada pela opinião de Hargreaves (1979, p. 39), para quem "qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui um problema de indisciplina, desde a escola primária à universidade...". Embora tenha acompanhado a vida da escola, desde os tempos mais antigos, já que há registos do fenómeno que recuam bem longe no tempo (Giles, 1987), o fenómeno da indisciplina tem vindo a assumir nos últimos tempos uma maior visibilidade e apresentado uma maior frequência, "tornando-se um dos polos das preocupações dos professores, chegando mesmo a extravasar a escola..." (Carita & Fernandes, 2002, p. 10), alargando-se a outras esferas da sociedade, como é o caso concreto do Ministério da Educação que ainda recentemente publicou o regulamento disciplinar do aluno, (Estatuto do Aluno), através da Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro.

Esta preocupação vem chamar a atenção para a importância que o problema da indisciplina vem assumindo no contexto educativo e escolar, exigindo, antes de mais um esclarecimento rigoroso do que por ela se entende, a par da procura de plausíveis causas fundamentadoras desses comportamentos disruptivos, a par da respetiva influência no processo global das aprendizagens dos alunos, nomeadamente no pré-escolar e no primeiro ciclo. Sendo, como se referiu, um conceito complexo, necessita obviamente de uma delimitação, de modo a que compreendamos devidamente a sua abrangência e especificação.

A delimitação dos conceitos assume relevante função nos trabalhos de investigação, na medida em que por um lado permite delimitar e especificar a abrangência dos mesmos, dado que muitos dos conceitos em Ciências de Educação se apresentam polissémicos, tornando-se, por isso, importante a respetiva delimitação, já que possibilita uma melhor compreensão, permitindo por outro lado, o seu enquadramento nos "quadros conceptuais que nos indicam os modelos aos quais estão submetidas as interpretações da investigação" (Loureiro, 2001:16).

Com efeito, "quando se evoca este ou aquele quadro conceptual, faz-se mais uma alusão a um movimento de teorização do que a uma teoria implantada com os seus axiomas e as suas hipóteses claramente delimitadas" (*Ibidem*). Daí a importância deste processo de delimitação dos conceitos operacionais dos estudos de investigação, já que nos vai proporcionar o enquadramento

dos mesmos nos movimentos teóricos e educacionais que os suportam, evitando assim equívocos, dúvidas interpretações, ou aplicações abusivas.

Porque o nosso estudo se debruça sobre o fenómeno da (in)disciplina, enquanto percepção dos professores do 1.º ciclo e dos educadores de infância, enquanto construção socioprofissional e organizacional desses agentes educativos e respetiva influência na qualidade das aprendizagens, procederemos, em primeiro lugar, à delimitação deste conceito operacional do estudo e porque entendemos que é um conceito social e contextualmente construído, comungamos da opinião de que a sua representação e percepção pode encontrar grande parte dos seus alicerces na cultura de escola, responsável por entendimentos específicos, interpretações, características e valores identificativos. Por isso e porque é também um conceito operacional do estudo, a cultura de escola será outro conceito que delimitámos.

Mas, como se verá ao longo do estudo, a indisciplina influencia todo o microssistema do contexto onde é gerada, mais especificamente o da sala de aula, onde se processa grande parte do processo de aprendizagem formal. Quer isto dizer que ao influenciar tal contexto, a indisciplina acaba inevitavelmente por influenciar igualmente o processo de aprendizagem, as interações desenvolvidas nesse contexto, nomeadamente o desempenho dos docentes na gestão e desenvolvimento dessas mesmas aprendizagens e interações. Neste enquadramento, também o conceito de aprendizagem será, enquanto conceito operacional do estudo, alvo de uma breve análise e delimitação concetual.

Porque "os professores desenvolvem representações sobre indisciplina, bem como sobre o que seria um aluno indisciplinado" (García, 2009, p.314), porque tais representações se alicerçam de e em expectativas (Sim-Sim, 2010), e ainda porque a indisciplina acaba por interferir com todo o ambiente educativo e com as interações nele desenvolvidas, considerámos importante delimitar os referidos conceitos, que entendemos como conceitos operacionais do estudo.

1. Conceito de indisciplina

Referimos já que o conceito fundamentador do nosso estudo, a indisciplina, é um conceito complexo, polissémico, equívoco. Efetivamente, diversas têm sido as focagens com que o mesmo tem sido entendido no âmbito das Ciências da Educação, quando relacionado com o contexto da escola ou da sala de aula. Na verdade, se percorrermos um pouco da vasta literatura que nos finais do século passado e atualmente se tem produzido neste âmbito, constatámos que a indisciplina tem sido encarada sob as mais diversas óticas, o que vem acentuar a complexidade da análise do fenómeno, evidenciar a multiplicidade fatorial que a sustenta. Por outro lado, sendo a indisciplina

essencialmente a apreciação de um comportamento, implica o recurso a valores, sustenta a sua interpretação numa axiologia. Ora os valores mudam com os tempos, com as culturas, com os contextos, o que acaba por tornar ainda mais complexo e fluído o conceito em análise, fazendo com que um mesmo ato possa ser encarado como indisciplina por uns, e como normal por outros; seja intolerável em determinados contextos e épocas, e compreendido noutros e noutras. A tudo isto acresce ainda o facto de a indisciplina ter muito a ver com a perceção dos professores, com a cultura de escola, com o estatuto e papel que eles marcam para si próprios e para os alunos no contexto da sala de aula, o que pode fazer com que a indisciplina também possa ser encarada como um constructo socioprofissional e mesmo organizacional.

Há assim uma diversidade de entendimentos que justificam a nossa afirmação de polissemia do conceito, da sua fluidez e complexidade, sendo importante analisar alguns dos que mais se têm afirmado nos últimos tempos entre nós, sem prejuízo de admitirmos outras perspetivas e entendimentos na análise de tão candente problema.

Estrela (1994, p. 75-76), por exemplo, encara a indisciplina como uma inadaptação escolar, um conjunto de comportamentos desajustados que acabam por perturbar o ambiente do microsistema da sala de aula e, conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem. Na mesma linha está Silva (1999, p.9), que encara este fenómeno como a violação das normas estabelecidas, com perturbação do contexto da sala de aula, perspetiva que é comungada, globalmente, por Prairat (2004), para quem a indisciplina é uma perturbação que acaba por incomodar o processo de ensino-aprendizagem.

Já numa perspetiva mais ecossistémica, na medida em que vem relevar a influência do meio na relação e interação dos indivíduos, Rey (2004) vai olhar a indisciplina como fruto da desorganização da sala de aula, desorganização que vai implicar com a organização e desenvolvimento do processo de ensino e qualidade de aprendizagem, acentuando, por outro lado, a importância dos valores, já que, como refere Arum (2005) a indisciplina reflete, muitas vezes, a ausência da autoridade moral da escola.

Escola que tem regras, que o comportamento indisciplinado viola, como focalizam, entre outros, Furlán (1998) e Fortuna (2002) e que fomenta interações entre pessoas que acabam por ser molestadas e violentadas pelos comportamentos de indisciplina, como referem Veiga (1996, p. 12) e Amado (2000, p. 6).

Nesta vasta rede de relações, está também a interação entre alunos e professores, a relação pedagógica. Ao afetar o processo de ensino-aprendizagem e o ambiente do contexto da sala de aula, o comportamento de indisciplina afeta necessariamente esta relação, implica com o estado

emocional do professor, como acentuam Carita e Fernandes (2002, p. 15), para quem a tónica fundamental da indisciplina na escola recai sobre a perturbação emocional dos professores, o que acaba por ser, grande parte das vezes, fonte de notório *stress* pessoal e profissional (Afonso, Amado & Jesus, 1999).

Esta panóplia de vertentes fundamentadoras do modo como a indisciplina tem sido encarada poderia ainda ser enriquecida com muitas outras, que acentuam a relação pedagógica, (Estrela, 1994, p. 29), ou ainda por aquelas que dão primazia à diversidade organizacional e de regras das escolas, fazendo com que a indisciplina acabe por cair num "mar de equívocos" (Sampaio, 1996, p. 32), ou mesmo ainda por aquelas que focam a questão do poder dos professores (Melo, 1993).

Seja, no entanto, qual for a tónica com que a indisciplina seja encarada, há uma característica que nos parece subjacente a todas as concepções e que tem a ver com a quebra de normas, com a violação de regras, com a perturbação da ordem, do ambiente propiciador de uma aprendizagem de qualidade e com o questionar do poder e da ordem estabelecidas, previamente preconizadas. Assim sendo, vamos então partir dessa base, para procurar delimitar o conceito de indisciplina, construir um entendimento que englobe grande parte das perspetivas anteriormente referidas.

Uma das formas de melhor compreendermos o conceito de indisciplina, será analisar o seu contraditório, a disciplina, já que aquela outra se apresenta etimologicamente como a negação desta última. Ora, o que relativamente à disciplina se nos apresenta e de acordo com Murcia, Gimeno e Villodre (2007, p. 169), é que "não existe uma definição específica e generalizada do termo disciplina, devido ao facto de cada autor formular a sua definição em função dos propósitos educativos pessoais".

Pese embora esta consciência, cremos que uma das formas de nos aproximarmos com alguma segurança do constructo é irmos de encontro à sua raiz etimológica, que, no presente caso nos revela que o vocábulo disciplina tem a sua origem precisamente na mesma raiz etimológica de 'discipulo', de 'discente', o que desde logo a prende à aprendizagem, à educação, a relações particulares que se estabelecem entre os elementos participativos na vida escolar (Murcia, Gimeno & Villodre, 2007). Por outro lado, o termo discípulo sugere ainda outra raiz etimológica componente do vocábulo, '*capere*', que descreve precisamente "um indivíduo em situação de aprendizagem, que se apropria de algo que lhe é mostrado, componente etimológica que é associada ao étimo latino '*disco*', cuja significação nos refere *aprender, tornar-se familiarizado com...*" (Damke & Golba, 2007, p. 81). Esta última dimensão etimológica é também reforçada por Acevedo (2005), que ao referir-se à origem etimológica de disciplina destaca igualmente o facto de ela derivar do étimo discípulo que,

na opinião daquele autor, significa 'seguidor do mestre', já que "Um discípulo segue o seu mestre não por temer castigo, mas porque possui profunda convicção interna" (Acevedo, 2005, p. 77).

Esta base etimológica que enquadra o conceito de indisciplina desde logo numa relação com o domínio da aprendizagem é igualmente referida no Dicionário Pedagógico de Foulquié (1971), que acentua, para além dessa dimensão, a característica do castigo que geralmente acompanha tais comportamentos e que funciona como medida preventiva ou moderadora da necessidade da ordem ou controlo necessários para se poder desenvolver um determinado tipo de aprendizagem e, para se criar um clima favorável ao processo de escolarização (Lago & Ruiz-Rosso, 2000). Tal entendimento, segundo os mesmos autores tem subjacente a ideia da instauração de um certo tipo e número de normas que, respeitando em todo o momento o aluno, o incita a respeitar também os seus companheiros e os seus professores. Tais normas estabelecidas de comum acordo devem constituir uma série de barreiras em cujo interior os alunos se sentirão seguros.

Este modo de encarar a disciplina vai muito ao encontro do modo como ela foi sendo encarada ao longo dos tempos. Efetivamente e de acordo com Garcia (2005, p. 52-57) o conceito evoluiu ao longo dos séculos, tendo inicialmente atreita à sua génese a ideia medieval de castigo, de punição, só mais tarde assumindo a dimensão ligada ao conhecimento. Recorde-se, a propósito, a tão célebre 'disciplina monástica' da idade média, à qual eram inerentes o sacrifício, a autoflagelação, o castigo corporal, a par da indissociável e cega obediência às regras.

De acordo ainda com Garcia (2005, p. 54), terá sido na escola do século XVI que o conceito de disciplina se vai conotar mais estreitamente com a noção de controlo sobre a conduta, tendo como suporte de tal controlo o processo de avaliação educacional. Nesta perspetiva, a disciplina refere-se "a uma obediência às regras e aos superiores, é ordem ter um bom comportamento, submeter-se ao controlo das normas pré-estabelecidas pelo todo" (Franco, Apolinário & Pereira, 2009, p. 56).

Indo ao encontro deste entendimento da disciplina na sua génese histórica, Lago e Ruiz-Rosso (2000) acentuam, como característica fundamental do conceito, a respetiva dimensão de treino, que os alunos deverão realizar para desenvolverem um autocontrolo suficiente, com vista a manterem uma conduta ordenada. Assim, uma pessoa disciplinada será aquela que respeita a ordem, aceita e cumpre as normas que organizam e ordenam as atividades na aula e na escola. Tal entendimento poderá prender-se com o modo como no século XVI era entendido nos respetivos colégios e escolas, onde o conceito de disciplina surgia fortemente associado à noção de controlo sobre a conduta (Garcia, 2005).

Numa mesma linha de pensamento, mas implicando já uma maior interação e operacionalidade, Evans (2005) encara o comportamento disciplinado como que ancorado em dois fatores fundamentais: obediência e respeito. O primeiro supõe a observância na aula de três regras fundamentais: guardar silêncio, prestar atenção e trabalhar sentado no seu lugar, de acordo com as indicações do docente. O segundo pressupõe dirigir-se de forma respeitosa e com consideração aos colegas e professores, não insultando, não desrespeitando ou até danificando o mobiliário e instalações escolares. Entra-se assim num domínio de âmbito notoriamente mais pedagógico, vertente que é seguida por Kiridis (1999), para quem a disciplina representa um dos aspetos pedagógicos mais importantes e difíceis de tratar no âmbito do processo educativo, e sem ela todo o ensino será ineficaz. Neste mesmo sentido, Parker (1995) assevera que o indicador mais significativo do êxito no ensino refere-se ao comportamento disciplinado na aula, sendo que os problemas de indisciplina limitam o tempo de aprendizagem do aluno e contribuem como fator de *stress* e preocupação para os professores.

Assim sendo, e na medida em que a indisciplina é o contraditório da disciplina, já que o prefixo 'in' nos conduz precisamente à ideia de privação, de negação, poderemos deduzir que a indisciplina pode também ser encarada enquanto negação da disciplina, ou seja, a falta de ordem, de obediência. Este modo de encarar a indisciplina é referido por Estrela (1992, p. 17), quando encara a indisciplina como a "desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas pelo grupo", quebra esta que acaba por geralmente se traduzir em atitudes "*perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar*" (Jesus, 1999a:31), que constituem preocupação permanente por parte dos responsáveis pelo sistema educativo, de pais e professores.

Este modo de encarar a indisciplina como uma fuga às regras estabelecidas, ou seja à disciplina, com notório prejuízo da interação educativa, é também comungado por Veiga (1996, p. 31), para quem a indisciplina se traduz essencialmente na "*transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola*".

Em qualquer destes entendimentos, há uma questão que desde logo se assume como importante, que é constatar que se há uma quebra de regras, importaria saber como e quem faz as regras, podendo assim compreender-se com maior propriedade a essência do problema. Ora, como se sabe, as regras são feitas pela escola, pelos professores, o que desde logo aponta para encarar a indisciplina como um atentado ao estatuto do professor e da escola, à sua autoridade, que é precisamente o que se nota no conceito proposto por Carita e Fernandes (2002, p. 15), para quem a indisciplina é "*uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda um ataque pessoal à pessoa e à*

autoridade do professor, impedindo-o de manter uma boa relação pedagógica e fazendo-o sentir desrespeitado e questionado no seu papel de autoridade" e afetando mesmo a sua emocionalidade.

Esta ideia de que a indisciplina contém nos seus fundamentos comportamentais uma quebra de regras previamente determinadas é um dos entendimentos mais comuns entre os autores e um dos fundamentos do próprio constructo. Fortuna (2002, p.90) acentua esta vertente, considerando a indisciplina essencialmente como o não cumprimento de regras, como "rebeldia contra qualquer regra construída e desrespeito aos princípios de convivência sem uma justificação viável, o que cria transtornos e dificuldades para a organização e relacionamento de acordo com as normas estabelecidas no grupo" (Damke & Golba, 2009, p.82).

Amado (2000, p. 6) vai precisamente na mesma linha de pensamento, quando considera a indisciplina como um fenómeno relacional e interativo cuja essência reside precisamente no "incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas de aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade".

Este desrespeito às normas estabelecidas e/ou acordadas, acaba por tornar-se num dos problemas inerentes aos comportamentos de indisciplina, tornando-a nefasta para a escola e para os próprios professores, já que consubstancia uma rutura com as condições exigidas para um equilibrado processo de ensino-aprendizagem. É claro que esta perspetiva é polémica, já que questiona o papel dos modelos de ensino, a diretividade do mesmo, apresentando-se então a disciplina como fim imediato e meio da educação (Estrela, 1992, p. 17-18).

Amado (2000, p.5) constata tal problemática, quando refere que "a questão da indisciplina é um problema que muito contribui para a crescente imagem negativa da escola, afligindo pais e professores dos diversos graus de ensino", perspetiva comungada por Silva e Neves (2006, p.7), quando consideram:

a indisciplina na sala de aula como a manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, consequentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de disciplina, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de indisciplina.

Acentua-se assim a dimensão da prática pedagógica como um dos indicadores possíveis dos efeitos mais diretos da indisciplina, já que é no contexto da sala de aula onde geralmente mais assumem visibilidade os comportamentos de indisciplina, evidenciando a importância da relação

pedagógica e os paradigmas sustentadores de tal prática, com as consequências que o mesmo pode ter na indisciplina, o que equivale a questionar a própria origem ou causalidade do fenómeno.

Na maior parte das vezes, as causas da indisciplina são percebidas como centradas essencialmente no aluno, esquecendo-se todo um vasto e complexo conjunto de fatores que vão desde o desenvolvimento curricular, à organização da sala de aula, à massificação da escola, à sua organização, à formação de professores, à relação com a família e a comunidade. De qualquer modo, esta vertente da relação pedagógica parece-nos digna de atenção e análise, como aliás o faz notar Estrela (1992, p.20), para quem a indisciplina se produz fundamentalmente numa prática pedagógica tradicional, onde o "acto pedagógico é centrado na palavra [...], desta forma, o ensino só acontecerá se o aluno se mantiver calado, quieto, atento, obediente e respeitado".

É óbvio que um tipo de ensino deste tipo pode ser fonte de indisciplina, até porque quem o pratica tem uma perceção específica do fenómeno, já que entende como natural a "disciplina imposta como disciplina consentida [...], pois assim o aluno irá compreender e aderir voluntariamente às regras do jogo que ele se vê obrigado a jogar" (*Ibidem*).

Do que fica dito, cremos não ser difícil concluir que, de um modo geral, a indisciplina é encarada como um conflito, que surge quando não se aceita a disciplina imposta ou estabelecida pela autoridade, quando se desrespeita a ordem ou se produz um conflito dentro da aula ou escola. É, por outro lado e também, uma atitude de rebeldia ou ato de resposta perante uma imposição. Assim, uma pessoa indisciplinada será aquela que não respeita as normas, que rompe ou altera a ordem imanada da organização, que rege a escola e que define a vida escolar.

Assim sendo, então, quando falamos de indisciplina referimo-nos a comportamentos disruptivos, inapropriados, referentes a toda a atividade do aluno que transgride, viola ou ignora os normativos disciplinares estabelecidos (Lago & Ruiz-Rosso, 2000).

Jesus (1999b) dá exemplos desses atos, nomeadamente o sair do lugar sem autorização, discutir com o professor, bocejar, fazer barulho, participar fora da sua vez, dizer asneiras e agredir os colegas. São atitudes que vão contra as normas estabelecidas no contexto da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, que acabam por influenciar pela negativa. Com efeito, como veremos, uma das consequências da indisciplina, nem sempre a mais visível, é a perturbação do ambiente de ensino-aprendizagem, a deterioração da relação pedagógica no contexto da sala de aula.

Estando assim ligada a normas estabelecidas, ao grau de cumprimento ou incumprimento das mesmas, a indisciplina depende em grande parte dessas mesmas normas, nem sempre iguais na expressão e no entendimento, razão pela qual a indisciplina nem sempre é encarada da mesma

maneira por alunos, pais e professores. Há na sua interpretação toda uma vertente de subjetividade, uma ordem de constructos e valores, que fazem com que um mesmo comportamento seja encarado por uns como indisciplina e, por outros, como normal ou, pelo menos, pouco importante. Sendo uma conduta, ela é contextualizada e avaliada por pessoas, com a inerente carga de subjetividade (Amado, 2000), o que faz com que haja professores mais ou menos vulneráveis ao fenómeno, mais ou menos sensíveis a determinadas condutas e contextos. Esta contextualização assume contornos mais relevantes se tivermos em linha de conta o peso que na sua apreciação axiológica podem ter a cultura organizacional e a cultura socioprofissional. Estes fatores podem ser cruciais no modo de entender a indisciplina, fazendo com que tal comportamento se expresse mesmo como uma construção sócio-organizacional (Damke & Golba, 2009).

Por isso e face a tal complexidade do fenómeno, importante se torna que nos questionemos sobre a axiologia subjacente aos comportamentos disruptivos, sobre o conceito da própria relação pedagógica, sobre o conceito de educação. De facto, o que está verdadeiramente em questão, e será por aí certamente que teremos de começar, é que o conceito de escola mudou, o conceito de educação mudou e, conseqüentemente, o conceito de relação pedagógica e de indisciplina tem, também ele, de ser encarado de maneira diferente.

Toda esta mudança faz com que cada vez seja mais difícil precisar os contornos do conceito de indisciplina. Como referimos, nem todos têm desse conceito a mesma perspetiva. Para um professor, um sinal de indisciplina pode ser o aluno não ter o caderno organizado; para outro, o aluno não fazer silêncio absoluto e, já para um terceiro, a indisciplina poderá ser vista de maneira positiva, considerando-a como um indício de criatividade e de construção de conhecimentos. Neste sentido, podemos afirmar que este conceito varia de acordo com as circunstâncias, com os atores e com as características da própria pessoa que o examina, com as circunstâncias e cultura organizacional em que é enquadrado.

Esta situação leva mesmo Carita e Fernandes (2002:16) a questionar-se se, porventura “estamos todos a falar do mesmo tipo de incidentes quando falamos de indisciplina na sala de aula? E os alunos estarão todos mais ou menos de acordo sobre isso? E haverá consonância entre eles e os seus professores?”.

Quando deixámos o restrito domínio concetual e nos focamos no das condutas, no da expressão operacional de algumas das características do conceito, torna-se porventura “mais difícil proceder a uma caracterização generalizável do que é a indisciplina, uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjetivação” (Carita & Fernandes, 2002:17).

Esta dificuldade faz com que alguns investigadores (Hargreaves, 1978, citado por Carita & Fernandes, 2002:17) prefiram encarar a indisciplina como um processo de categorização, como um constructo social, no sentido apontado por Moscovici (1978, p. 26), para quem "... a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". Como no processo de categorização atribui-se a alguém, num determinado contexto, a categoria de comportamento indisciplinado, o que é substancialmente diferente de determinar características definidoras de um conceito.

Assim, se é no contexto da sala de aula, no contexto pedagógico que se atribuem as características ao conceito de indisciplina e, mesmo assim emerge a sua relatividade, então teremos de convir que "é todo o contexto pedagógico que aparece implicado na situação e não apenas o sujeito que praticou um dado acto" (Carita & Fernandes, 2002:17).

Ora, como veremos, há todo um vasto conjunto de fatores causais da indisciplina que vão para além do mero domínio desta relação, da estrita dimensão do aluno, remetendo assim a leitura da indisciplina para outras vertentes tão importantes quanto aquela e que ajudam a entender melhor o conceito em análise.

Analisando a representação que os professores têm da indisciplina, Garcia (2009, p. 316-318), por exemplo, foca o entendimento do conceito em três vertentes fundamentais, que representámos na figura 1, onde podemos constatar:

- uma, onde a indisciplina é encarada como centrada no aluno, como um comportamento inadequado, indesejável ou discrepante, sendo, por isso o aluno a principal fonte da indisciplina;
- outra, que acentua mais as relações entre os sujeitos no contexto da sala de aula, relevando, por isso, a importância da relação pedagógica e a influência dos microssistemas no desenvolvimento e interação do indivíduo. Este aspeto é igualmente acentuado por Bernard Rey (2004, p. 57), para quem a indisciplina precisa de ser pensada não como característica de um indivíduo, mas como interrelação entre indivíduos, interação esta que pode ser modificada;
- finalmente, uma terceira onde se sugere que a indisciplina seria algo socialmente construído na escola. É um entendimento que considera a indisciplina como "algo intrinsecamente relacionado à natureza e à função social da escola, bem como aos processos de transformação histórica e cultural que a influenciam" (Garcia, 2009, p. 318) e que analisaremos mais detalhadamente quando falarmos de cultura de escola.

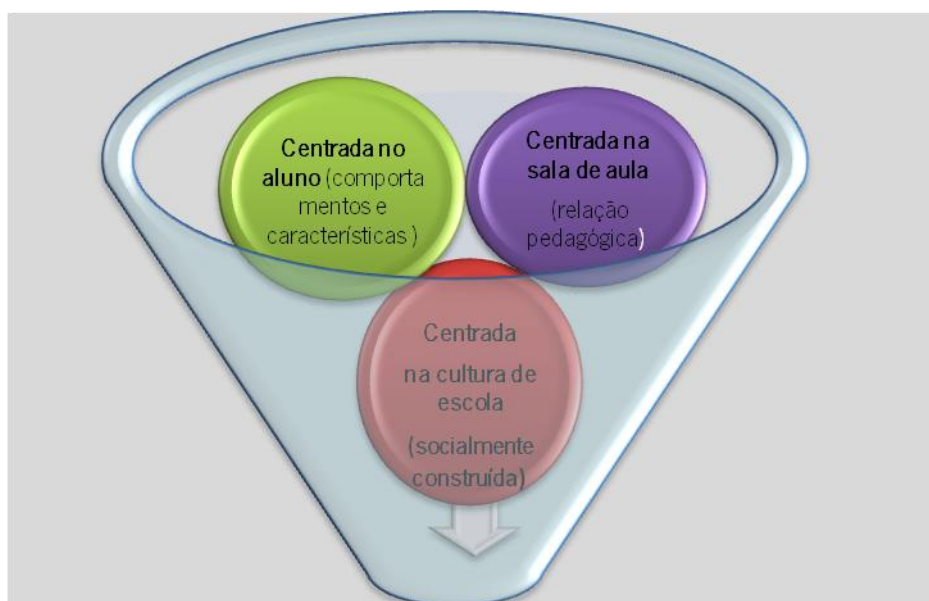


Figura 1- Representação do conceito de (in)disciplina nos professores
(Fonte: Adaptado de Garcia, 2009)

O principal cerne da diferença entre estas perspectivas reside essencialmente no fulcro da origem da indisciplina. Na verdade, enquanto na primeira ótica se acentua o papel determinante do aluno como e fonte do comportamento disruptivo, as segunda e terceira perspectivas como que esvaziam a noção de 'aluno indisciplinado' (Garcia, 2009), remetendo a disruptividade comportamental para fatores exógenos aqueleoutro. Nessa ótica, a terceira vai mesmo mais longe, pois que se não fica pelo microssistema da sala de aula e interações nele desenvolvidas, mas estende os seus horizontes à cultura de escola, à cultura institucional, como se depreende, aliás, das próprias palavras do autor (Garcia, 2009, p. 319), quando afirma que:

A primeira perspectiva expressa um entendimento de que a génese da indisciplina estaria fundamentalmente relacionada com características psicológicas dos alunos e atribui aos professores determinadas posições a serem assumidas em sala de aula [...] Aqui a indisciplina é entendida como algo próprio do aluno, cabendo ao professor um papel sobretudo de intervenção em situação de problema. Essa representação implica, portanto, uma espécie de simplificação do papel dos professores. [...] Comparativamente as duas últimas representações seriam mais produtivas, tanto para pensar teoricamente a indisciplina na escola, quanto para avançar no estudo do encontro dos professores com suas expressões.

A importância destas perspectivas, fundamentadoras de representações, é que, por um lado, elas servem de base ao próprio entendimento sobre a indisciplina na escola, por parte dos professores, o que acaba por alicerçar, por outro lado, as respetivas decisões não só em relação às ações em si mesmas, quanto à natureza das suas próprias ações (Estrela, 1994, p. 100). Por outro lado ainda, e na medida em que fundamentam o entendimento do conceito de indisciplina, tais

perspetivas e representações regulam a atitude dos professores face a tais comportamentos, "sugerem noções sobre qual o desempenho considerado adequado para os professores, em contextos de indisciplina na escola" (Garcia, 2009, p. 320), fundamentando mesmo grande parte das suas expectativas (Estrela, 1994; Amado, 2001).

Não podemos esquecer que, como referem Estrela (1994) e Amado (2001), entre outros, as representações e entendimento que os professores manifestam acerca do conceito e expressão da indisciplina escolar acabam por influenciar e mesmo transformar a sua perspetiva acerca de aspetos da sua prática pedagógica, refletindo posições, axiologias, e, conseqüentemente, fundamentando posições e atitudes.

2. Cultura de escola

A escola é hoje um dos principais veículos de que a sociedade se serve para o processo de socialização dos indivíduos, para a transmissão dos valores culturais que sustentam a sociedade. Deste modo, "os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir" (Carvalho, 2006:1). É neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura escolar⁵.

A cultura escolar viria, por seu turno, a fundamentar a especificidade da cultura de escola, que se tornou mais visível e compreensível, sobretudo a partir de meados do século XX, com o contributo dos estudos e investigações acerca da cultura organizacional, com a descentralização e maior preocupação com o nível *meso* de intervenção e da construção de uma pedagogia centrada na escola-organização. Tais estudos e análise vieram, no fundo, trazer mais visibilidade para uma nova dimensão epistemológica de análise centrada nas contextualizações e idiosincrasias locais, aliando assim à cultura escolar o reconhecimento da cultura de escola (Morgado & Pacheco, 2009).

A cultura escolar encerra assim em si mesma um conjunto de valores, cognições, vivências, técnicas, processos e estruturas administrativas, políticas e mesmo psicológicas, que identificando a organização a distingue de todas as outras, mesmo que similares e comungando de um processo global comum.

Deste modo, e como refere Carvalho (2006, p.2), a cultura apresenta-se desde logo como suporte crucial para a criação de uma:

⁵ Quando se fala de cultura escolar estamos a referir-nos à cultura específica da escola, em geral, enquanto organização, enquanto veículo privilegiado de ensinamento e socialização. Por seu lado a cultura de escola é mais restrita, já que se refere mais concretamente ao conjunto de valores, entendimentos, práticas e normas que constituem a cultura de cada escola ou subsistema educativo em particular. Daí a importância desta distinção levada a cabo por Morgado e Pacheco (2009).

linguagem e categorias conceptuais comuns, que permitam aos membros comunicar eficazmente, como também na definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e no estabelecimento de relações de intimidade e amizade. Além disso, é fulcral nas questões de poder e estatuto no seu interior [...] e no modo de interpretar e atribuir significado aos acontecimentos.

Esta linguagem e categorias concetuais encerram em si mesmas não só todo um conjunto de valores, como também uma narrativa simbólica que fundamenta o entendimento de determinadas práticas e lógicas, conferindo-lhes critérios de inclusão ou exclusão, sustentando interpretações e entendimentos.

Este parece ser, aliás, o entendimento de Morgado e Pacheco (2010, p.1) quando afirmam que falar de cultura escolar é "admitir a existência de discursos, processos e práticas de regulação escolares, dimensionados em função de referentes técnicos largamente partilhados...", o que acaba por ancorar uma "identidade difícil de dissociar de uma cultura escolar específica reveladora, não só dos valores, crenças e ideologias que a organização escolar partilha, mas também das dinâmicas, dos modos de acção e das práticas que se desenvolvem no seu interior" (*Idem*:p.2). Esta partilha comum de valores, crenças e ideologias acaba por verificar-se não só globalmente, *meso*, por parte dos professores em geral, na comunhão de uma cultura escolar, como também, e talvez sobretudo, a nível mais contextualizado, *micro*, por parte dos professores de uma escola, ou de um subsistema educativo, gerando assim específicos sentimentos de pertença e promovendo uma certa unidade a nível simbólico (Morgado & Pacheco, 2010).

Esta narrativa cheia de simbologias próprias, contextualizadas, acaba por estender-se não só aos valores e crenças, mas também à percepção e interpretação de atitudes⁶ e práticas, nomeadamente a prática curricular, o que, de acordo com Morgado e Pacheco nos permite igualmente falar de cultura curricular, já que o currículo, sendo um elo de ligação geracional (Madeleine Grumet, 1988), consolida tal ligação numa contextualização histórica, social e autobiográfica (Pinar, 2007). Por isso o currículo assume-se desde logo como fator central na identificação e caracterização da cultura escolar, já que se apresenta como processo interpessoal em que participam os diversos agentes educativos, para além de expressar igualmente a sua dimensão política, colaborativa, de empreendimento social e enquanto sistema articulado da prática de tomada de decisões (Pacheco, 2006).

Deste modo, e na medida em que se consubstancializa "numa série de regularidades, tradições, discursos e *práticas ritualizadas*, que governam a organização e a prática do ensino e da aprendizagem, a cultura escolar é algo que perdura ao longo do tempo e que contribui para a

⁶ Recorda-se, a propósito que uma atitude é fundamentada psicologicamente por um valor e por uma crença, que motivam a atitude de adesão ou repulsa.

construção de uma identidade própria " (Morgado & Pacheco, 2000, p.9) por parte de cada escola, acabando por fundamentar grande parte do que nela se passa, vive e constrói, num sistema de padrões de significado.

Fundamentando, por isso, toda uma simbologia, todo um sistema interpretativo e simbólico, a cultura de escola acaba naturalmente por influenciar as práticas e formas de leitura da indisciplina, o que faz com que alguns autores (Garcia & Santos, 2006; Damke, 2009) considerem este fenómeno como uma construção da escola, em parte, da percepção social dos professores resultante das elaborações construídas no âmbito da cultura escolar. De acordo com os referidos autores "a cultura da escola compreende as formas como a disciplina é pensada e construída, bem como são elaborados os esquemas interpretativos e as práticas em relação aos eventos de indisciplina" (Garcia & Santos, 2006, p. 204).

Na linha de pensamento dos referidos autores, então o entendimento e percepção dos comportamentos de indisciplina estariam amplamente ancorados na cultura de escola, nas simbologias nela desenvolvida, nas narrativas microssistemicamente construídas. Neste sentido poderíamos então afirmar que a cultura de escola constitui uma importante referência para a leitura e interpretação das expressões de indisciplina e respetivas intencionalidades, podendo mesmo dentro desse âmbito ser pensada não apenas como resistência a regras e limites, mas igualmente como resistência cultural (Garcia, 2009).

Esta importância da cultura de escola na percepção da indisciplina é igualmente sublinhada por Damke (2009, p. 6113), para quem este fenómeno acaba por fundamentar a percepção social dos docentes a tal respeito, já que "as expressões de indisciplina reconhecidas pelos professores numa escola podem não representar indisciplina na outra, devido ao contexto cultural do próprio ambiente". Por conseguinte e perante tal entendimento, não nos parece difícil revelar que a percepção social dos professores acerca do fenómeno da indisciplina escolar pode ser muitas vezes o reflexo de microssistemas culturais, de culturas de escola, que expressam uma construção social, ou seja, mostram que "os professores podem aprender a pensar a indisciplina a partir de relações mantidas com a cultura de uma determinada instituição" (*Ibidem*).

Esta determinação é igualmente partilhada, entre outros, por Frago (1995), para quem a cultura de escola é algo de intrínseco e específico da própria instituição, sustentando todo um conjunto de sinergias que desenvolvem a dinâmica do funcionamento da escola, as suas ideias, hábitos e representações, que os professores, na sua interação institucional do quotidiano carregam e compartilham e comungam, alicerçando assim um modo específico e comum de pensar, de perceber e de desenvolver práticas. Tal situação consubstancia "os modos dos professores

interpretarem e perceberem a indisciplina na escola, implicando, assim, influências sobre as suas práticas" (Damke, 2009, p. 6113), de entre as quais, acrescentaríamos nós, avulta também o desenvolvimento curricular.

Constituindo um macrosistema, a educação e o sistema educativo, foram sendo equacionadas cada vez mais num conjunto complexo de variáveis que têm exigido posturas e análises epistemológicas cada vez mais rigorosas e adequadas a tal complexidade. Apesar de até há relativamente pouco tempo a análise ter incidido sobre o nível *macro*, ela tem-se voltado progressivamente para o nível *meso* e *micro*, numa preocupação do que caracteriza a escola enquanto sistema e organização e do que a especifica contextualizadamente na operacionalização da sua práxis, no desenvolvimento e consolidação das forças sustentadoras da sua prática educativa.

Esta viragem fez com que progressivamente se fosse deixando para plano secundário a perspectiva funcionalista que encarava a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior, da sociedade em que está inserida, para passar a ser encarada como agente construtor de uma cultura própria, de sinergias e simbologias específicas, com identidade própria, dotada de autonomia, capaz de direcionar a sua ação para o aluno na sua dimensão total (Leite, 2003), mas numa perspectiva *micro*, contextualizada, construtora de uma práxis curricular, onde o currículo se configura como um projeto-em-construção (Pacheco & Morgado, 2003) e cuja organização e funcionamento "envolve os distintos protagonistas educativos, em especial professores e alunos, de modo que a acção educativa considere os desígnios nacionais estabelecidos para a formação, mediante a escolha de opções gerais, sempre adequadas a cada contexto específico" (Morgado & Pacheco, 2010), a cada cultura de escola.

Em suma, a escola enquanto organização, enquanto instituição, é detentora de uma cultura escolar própria, que a distingue de tantas e tantas outras organizações. Mas cada escola é uma escola, num território educativo específico, com interações, simbologias e narrativas características, construtora de uma cultura específica que sustenta e orienta as práticas e as interações entre os agentes educativos que a compõem.

3. Conceito de aprendizagem

O estudo da aprendizagem tem acompanhado os principais momentos e estudiosos da psicologia. Com efeito, desde William James (1842-1910) até aos nossos dias, a aprendizagem tem ocupado lugar privilegiado nas diversas teorias psicológicas. James entendia que a aprendizagem

era a orientadora da vida de cada um. O entendimento de James cedo foi questionado por Wundt (1832-1920), pelos Gestaltistas e pelos Behavioristas. Foi, no entanto, Hermann Ebbinghaus (1850-1909) quem mais se destacou no estudo experimental da aprendizagem, com as listas de sílabas sem sentido.

Todavia o primeiro teórico propriamente dito da aprendizagem foi Thorndike (1874-1949), que com a publicação do seu artigo *Animal Intelligence*, em 1899, lançou as bases da emergente psicologia da aprendizagem.

Como é fácil de entender, os estudos sobre a aprendizagem acabaram por influenciar a educação. Tolman (1886-1959), Skinner (1904-1990), Bruner (1915...) e Ausubel são alguns dos muitos autores que poderíamos referir como representantes de um movimento que procurou estudar a aprendizagem humana no domínio específico da educação. Este movimento encontrou um forte impulso com o cognitivismo e com o construtivismo de Piaget, (1886-1986), para quem a aprendizagem é “ fruto de uma construção pessoal, mas em que o sujeito que aprende não é o único a intervir; os outros significantes, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para a construção pessoal...” (Solé & Coll, 2001:18). A interação dos outros e do meio foi sobretudo realçada pelas teorias de Vygotsky (2003), que, juntamente com outros cognitivistas e desenvolvimentistas (Piaget, Bruner, Ausubel...) procuraram, através das respetivas teorias, realçar o aspeto que, em seu entender, mais contribuía para a relação do aluno com os saberes.

Procurando delimitar o respetivo conceito, Beltrán (1998:15) começa por citar o conceito clássico e genericamente consensual, segundo o qual a aprendizagem pode ser encarada como “uma *mudança mais ou menos permanente de conduta que se produz como resultado da prática*”.

Embora de carácter generalista, esta noção de aprendizagem acabou por ter genericamente boa aceitação, sobretudo por apresentar um carácter operacional, uma vez que tanto a prática como a mudança de conduta são variáveis operacionais facilmente quantificáveis e mensuráveis, estabelecendo, para além do mais, uma relação funcional entre o exercício e a prática, características que para alguns autores são suficientes para a explicação do conceito em análise, embora, para outros, falhe no que parece ser mais importante, isto é, a natureza dos próprios processos da aprendizagem.

Na procura da explicação da natureza do processo da aprendizagem, surgiram várias explicações e teorias, ligadas a escolas psicológicas diferentes, que emergem em contextos históricos e culturais específicos e que procuram explicar o processo de aprendizagem de acordo com um conjunto diversificado de metáforas, que Mayer (1992, citado por Beltrán, 1998:16)

resume em três: aprendizagem enquanto aquisição de respostas, aprendizagem enquanto aquisição de conhecimentos e aprendizagem como construção de significado.

A primeira vertente enquadra-se no denominado paradigma comportamentalista, para o qual a aprendizagem se resume a uma aquisição de respostas, seja qual for a natureza do conhecimento a assimilar. É uma abordagem onde a natureza do conhecimento e a iniciativa do sujeito na aprendizagem se tornam irrelevantes, como irrelevante se torna a curiosidade epistémica (desejo de saber) do sujeito.

Tal perspetiva é considerada como reducionista pelos cognitivistas, que acentuam a dimensão da aquisição de conhecimentos como estruturante no processo da aprendizagem, onde o sujeito, apesar de autor e ator no seu processo de aprendizagem, continua ainda bastante centrado nas aquisições. Foi uma perspetiva que, apesar de uma tendência predominantemente quantitativa, prevaleceu nas décadas de 50 e 60.

Com o advento da pós-modernidade e a centralidade do aluno no processo da aprendizagem, esta passa a ser encarada como uma construção do aluno, como uma aprendizagem significativa.

Na perspetiva do paradigma cognitivista significativista, o aluno já não se limita a adquirir os conhecimentos, como na vertente anterior, mas participa na sua construção, como nos refere Beltrán (1998, p. 19), para quem o aluno:

usa a experiência prévia para compreender e modelar a nova aprendizagem. Consequentemente, o professor, em vez de subministrar conhecimentos, participa no processo de construção do conhecimento junto com o aluno, tratando-se, por isso, de um conhecimento construído e compartilhado.

Esta maneira de encarar a aprendizagem, que vem sendo hoje a que maior aceitação apresenta, parece-nos aquela que melhor pode consolidar o respetivo conceito, já que nela o sujeito não só recebe a informação, como processa as suas significações, confere um sentido próprio e constrói significados, de acordo com o seu próprio estilo cognitivo. É um conceito que pressupõe a inexistência de conhecimentos categóricos e indiscutivelmente verdadeiros, já que cada sujeito percebe a realidade e as suas significações pelo viés dos conhecimentos já possuídos e do seu currículo oculto.

Deste modo, a construção do conhecimento é influenciada por fatores endógenos complexos, que o pensamento, as emoções e a ação ajudam a apreender significativamente. É uma perspetiva que encara o conhecimento como uma construção em espiral, onde cada novo conhecimento se alicerça em conhecimentos e significações anteriores. Assim, conhecer já não é fundamentalmente memorizar, mas antes construir novos significados através dos significantes que se possuem,

aproximando-nos assim do modelo de aprendizagem apresentado pela Associação Americana de Psicologia (APA).

Na verdade, o conceito construtivista de aprendizagem recorda-nos que de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe (Ausubel, 1980). De acordo com o conceito de aprendizagem significativa, o aluno só aprenderá novas ideias se estas forem incorporadas na sua estrutura cognitiva relacionando-as com ideias relevantes pré-existentes no sujeito. A aprendizagem pode então ser considerada como o processo através do qual o indivíduo estabelece relações de conhecimento diferenciadas com o saber, as quais deverão, no entanto, ser compreendidas em função de relações sociais e identitárias que aquela mesma relação supõe e suscita.

Tais relações, na opinião de Charlot (2000,68-70), são sustentadas por três processos principais: *o processo de objetivação-denominação*, através do qual se constitui um saber-objeto e um sujeito consciente de se ter apropriado de tal saber; *o processo de imbricação do Eu na situação* que se refere à capacidade de utilizar um objeto de forma pertinente; *o processo de diferenciação-regulação*, através do qual e segundo o autor o sujeito aprende a dominar uma relação, bem como a regular a distância entre ele e os outros com quem se relaciona, o que vai fundamentando a construção da imagem de si "a partir das suas emoções frente ao mundo e ao outro, no momento da entrada no aprender" (Charlot, 2000, p. 70).

Esta relação com os outros, com a cultura, com o meio, é fundamental na aprendizagem significativa. Com efeito, para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece. É na relação com o meio, com o ambiente, que o indivíduo recebe e consolida as suas aprendizagens, suportes da sua personalidade de base. Esta importância do contexto no comportamento e nas significações pessoais é relevada por Bandura (2001), como se pode observar na figura 2, onde a relação interativa entre o sujeito e o meio e entre o meio e o sujeito são condições de base da adequação das condutas, da aprendizagem significativa.



Figura 2- Análise triárquica do funcionamento da Aprendizagem
(Fonte: Adaptado de Bandura, 2001)

Por isso e em resumo, o conceito de aprendizagem significativa remete para um processo em que o indivíduo se envolve em atividades que visam estimular a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Reconhece-se assim, neste processo o protagonismo do sujeito, protagonismo que se manifesta no seu envolvimento numa atividade que deve estimular o desenvolvimento de uma relação mais exigente e complexa de cada um com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Como a propósito refere Tavares (1998, p. 15), aprender é algo de complexo, é "acumular conhecimento, memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver algo de um modo diferente, transformando-se, construir a sua própria personalidade".

É neste sentido que podemos encarar a aprendizagem como um processo ao longo de toda a vida, numa interação permanente consigo mesmo, com o mundo e com os outros.

Processo existencial, dinâmico, a aprendizagem situa-se bem para além das redutoras fronteiras do mero adquirir e guardar na memória, já que implica uma interrogação permanente, um deslumbramento perante a realidade que nos cerca e que apreendemos, sem jamais a prendermos.

4. Causas de indisciplina

Vimos que, globalmente encarada, a indisciplina no contexto da sala de aula pode ser entendida como comportamentos e/ou atitudes assumidos pelos alunos e que se apresentam desadequados aos contextos de interação e/ou de aprendizagem, como, aliás, se depreende do parecer n.º 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando engloba a indisciplina no

conjunto de comportamentos " que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente; inibindo uma efectiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo" (CNE, 2002, p. 16).

Neste sentido, diversos podem ser os comportamentos que se enquadram no âmbito da indisciplina, sendo que Suzana Caldeira (2006, p. 49) os classifica em cinco categorias fundamentais: os comportamentos de proposição, os de evitação, os de obstrução, os de contestação ou oposição e os comportamentos de imposição.

Estes comportamentos disruptivos, como se pode observar na figura 3, podem encontrar-se associados a um conjunto diversificado de causas, que acabam por tornar ainda mais complexo o próprio constructo e respetivo entendimento e gestão. Segundo Veiga (1999, p. 58) a indisciplina caracteriza-se por "comportamentos de recurso que, mercê de um bloqueio de sociabilidade cooperativa, visam a obtenção de um enquadramento relacional alternativo, mesmo que para tal seja preciso pactuar com apreciações desfavoráveis". Tais comportamentos encontram assim a sua raiz por vezes num conjunto diversificado de causas, podendo mesmo um sujeito único apresentar causas diferentes nas suas atitudes.



Figura 3 -Tipos de comportamentos de indisciplina (Fonte: Adaptado de Caldeira, 2006, p. 47-55)

A indisciplina pode assim ter na génese das suas manifestações toda uma panóplia de causas e objetivos que podem encontrar a sua raiz última quer no próprio indivíduo, quer no

mesossistema em que ele vive, quer no microssistema da escola e da sala de aula, quer na própria família, quer ainda na relação pedagógica, não sendo, por isso, tarefa fácil equacionar a sua origem. Esta multiplicidade de causas surge evidenciada, entre outras investigações, num estudo realizado em 2003 por um grupo de discentes da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, a professores do distrito de Aveiro, sobre as representações que estes últimos tinham acerca das causas da indisciplina.

Os resultados desta pesquisa mostraram que a maior parte dos professores inquiridos (59,4%) colocava como causa primordial da indisciplina a família, seguindo-se, por ordem percentual, o contexto sociocultural (47,2%), o próprio aluno (45,9%), o sistema (36,2%), a escola (28,0%) e os professores (26,3%) (Nunes, Alves, Leitão, Palrilha, Bilro & Alves, 2003). Estes resultados sugerem que a representação do grupo dos professores das causas da indisciplina inclui fatores de ordem biológica, psicológica ou social, assentando ora na instituição, no sistema, ora nos professores, nos alunos, ou na família.

Esta complexidade e multiplicidade de causas explicativas da indisciplina, acentuada por este estudo e verificada já por outras investigações (Estrela, 1994; Amado, 2001; Reis Jorge, 2002; Jesus, 2003; Aquino, 2003; Caeiro & Delgado, 2005; Silva & Neves, 2006; Veiga, 2007; Murcia, Gimeno & Villodre, 2007; Garcia, 2009; Picado, 2009; Damke, 2009...) mostra-nos quão complicada é a interpretação do fenómeno da indisciplina, nomeadamente no contexto da sala de aula, e quanto se torna necessária uma conjugação de indicadores de diversa ordem para melhor o compreender.

Importa não esquecer que há também nesse processo interpretativo e de análise causal um conjunto de referências, muitas vezes implícitas, a valores e atitudes, geralmente interpretados de modo subjetivo e contextualizado, alicerçado em parte pela e na cultura de escola (Morgado & Pacheco, 2009), e que acabam por retirar consensos e entendimentos generalizados ao fenómeno. Assistimos assim a focagens diversificadas na procura da relação causal da indisciplina, de acordo com a relevância que se atribua ora aos fatores individuais, ora aos sociais e familiares, ora aos institucionais na fundamentação e explicação dos comportamentos disruptivos.

Segundo alguns autores (Garcia, 2009; Marinho, 2009), podemos dividir a causalidade em duas grandes fontes: uma exógena à própria escola e que englobaria a violência social, os *midia* e o ambiente familiar e outra de cariz mais endógeno que encararia como fontes causais a relação pedagógica, os currículos, os processos e estilos de ensino e a própria cultura de escola. Outra maneira de classificar as interpretações causais da indisciplina no contexto escolar é dividi-las em três perspetivas fundamentais: as psicológicas/adaptativas, as sociológicas e as pedagógicas.

No que diz respeito aos defensores da perspectiva psicológica, constata-se que centram a génese causal da indisciplina no aluno, nas suas características e motivações, ou seja, no sujeito do ato disruptivo. O conceito de indisciplina surge frequentemente associado ao conceito de adaptação, inadaptção e as principais causas voltam-se para as características psicológicas dos alunos ou das famílias. Nesta perspectiva, a indisciplina surge associada a um conjunto de fatores causais relacionados com a insegurança, a necessidade de atenção, a ansiedade, a falta de autodisciplina, o coeficiente de inteligência (Q.I.), o insucesso escolar, as características das famílias dos alunos, especialmente as que se referem ao tipo de autoridade, a etnia, o sexo, entre outras (Estrela, 1998). Esta perspectiva surge de certo modo relevada no parecer da CNE, que face à desilusão dos alunos perante uma escola distanciada dos seus reais interesses, admite a possibilidade de origem de comportamentos desajustados, pois que a escola perdeu já o seu potencial inclusivo, já que era a ela que cabia "garantir a utilidade profissional das habilitações que dá, que é à escola que compete garantir a empregabilidade dos seus alunos" (CNE, 2002, p. 18).

Já no que respeita à perspectiva sociológica, Estrela (1998) refere um conjunto de estudos (Dawoud, 1986; Lawrence, 1987; Bourdieu & Passeron, 1970) que vão centrar a sua análise no contexto social e no contexto da escola e da sala de aula, numa perspectiva que, de certo modo, culpabiliza mais a sociedade e a escola, do que propriamente o aluno, transformando este “em actor-vítima de uma série de circunstancialismos adversos” (Estrela, 1998, p.72). Esta abordagem vai acentuar sobretudo o ambiente sociocultural do aluno, as condições e tipos de famílias, numa abordagem muito próxima à que as investigações de Coleman (1969) desenvolveram para a procura das causas do insucesso escolar. A escola enquanto espaço de indisciplina é encarada como um terreno ambíguo, onde, por um lado, se procura que sejam cumpridas as leis e normas emanadas dos órgãos centrais e, por outro, apresenta uma cultura própria, “uma lógica interna produtora da sua própria indisciplina” (Reis Jorge, 2002, p.3). Segundo este autor,

os diferentes intervenientes no processo educativo partilham opiniões diferentes acerca da organização pedagógica e administrativa da escola, atribuem significados diferentes aos eventos das aulas, têm expectativas diferentes relativamente aos seus próprios papéis e aos papéis dos outros protagonistas, partilham pontos de vista diferentes acerca do próprio conceito de indisciplina e das formas de lhe fazer face.

A indisciplina é assim contextualizada por um conjunto diversificado de causas que passam pela classe social dos alunos, pela sua etnia e cultura, pela relação pedagógica e pelos métodos de ensino. Centrar a causalidade da indisciplina apenas numa destas vertentes é cair na tentação reducionista de uma explicação fácil, pois os comportamentos de indisciplina englobam, geralmente, varáveis provenientes das diversas dimensões, como aliás nos refere Amélia Pereira

(2005, p. 193), que ao analisar causalmente a (in)disciplina alerta para o facto de a escola não poder ficar fora dos contextos socioculturais e educativos em que se insere e vive. Como a própria autora afirma: "A escola em interacção com o meio não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente (desigualdades económicas e sociais, crise de valores, conflito de gerações), sendo a indisciplina um reflexo da sociedade em geral".

Será pois, nesta contextualização histórica e cultural da sociedade em geral que terão de procurar-se as causas profundas da (in)disciplina, não esquecendo por isso, como refere Amélia Pereira, (2005, p. 193) que os efeitos da

extensão da escolaridade obrigatória, a permanência na escola de um elevado número de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências da vida escolar e as mutações sociais e culturais (heterogeneidade da população dos alunos) mudaram pois os comportamentos na escola, surgindo novas atitudes/valores e falhando as respostas institucionais.

Tal entendimento deve inevitavelmente conduzir-nos a uma análise que procure equilibrar a influência dos fatores internos e externos na génese da (in)disciplina na escola, equilíbrio este que terá de ser encontrado na conjugação de ambas as dimensões, sem exclusão de qualquer delas.

Sejam, no entanto, quais forem as perspetivas em que se centre a análise causal da indisciplina, o que nos parece relevante considerar na análise de tão complexo fenómeno é que ela deve ser encarada como um fenómeno relacional e interativo que como tal, exige que se compreenda, como refere Amado (2000, p.6):

para lá do 'incumprimento das regras' e do 'desrespeito de normas e valores', estes problemas estão intimamente relacionados com 'conflitos de poder' entre os intervenientes [...] e com uma dimensão simbólica constituída por crenças, expectativas recíprocas entre professor e alunos, intenções, perspectivas de todos quantos estão envolvidos nestes fenómenos.

Esta dimensão simbólica e o confronto de poderes apela a uma compreensão holística da causalidade do fenómeno, que permite que na análise se conjuguem "as interacções ao nível da díade ao mesmo tempo que as situa ao nível organizacional e institucional" (Amado, 2001, p.44), possibilitando ainda encarar a relação pedagógica não apenas na relação professor-aluno, mas também com outros fatores que a condicionam e contextualizam. Tal atitude implica que na análise da interação se tenham em conta não só "os mecanismos subjectivos próprios do processo interactivo, mas também que se tenham em conta as estruturas" (*Idem*, p.45) já que estas são parte integrante das ações contextualizadas dos intervenientes.

A perspetiva holística, como refere Amado (*Idem*), possibilita assim encarar a indisciplina na sala de aula, não como um fenómeno isolado, específico, mas antes como uma parte integrante de uma problemática mais vasta que tem a ver com todo o processo educativo, com o sistema de

ensino, com os constrangimentos de uma pós-modernidade presa, na prática, nas teias do centralismo e no diretivismo da modernidade.

Será pois, nesta perspectiva que tem de se gerir o fenómeno da indisciplina, quer procurando preveni-lo, quer remediando-o ou mesmo punindo-o, uma vez que a indisciplina é muitas vezes o espelho, a face visível “de uma realidade conflitual de natureza complexa que se esconde atrás do não-dito institucional e das suas interdições” (Estrela, 1998, p.73), o rosto do conflito de uma relação onde o exercício da autoridade do professor no sistema de comunicações na aula e na sua regulação põe “em jogo um sistema de representações e expectativas recíprocas” (*Ibidem*) que, muitas vezes, geram atos de indisciplina.

5. A disciplina, uma construção curricular

Falar de indisciplina é, ao mesmo tempo, falar de disciplina, já que, como vimos, uma se manifesta de imediato como contraditório da outra. Por isso se usa tantas vezes o prefixo *in* entre parêntesis, como que a significar que ao falar-se de uma está a contrapor-se naturalmente a outra. De qualquer modo, considerámos que a análise mais específica das vertentes da disciplina, porque contraditórias da indisciplina, poderia ajudar-nos a compreender melhor uma e outra realidade, a encará-las com maior rigor e propriedade e, deste modo, a poder geri-las com maior eficiência e eficácia no contexto escolar.

Tivemos já oportunidade de delimitar concetualmente a disciplina, enquadrando-a no contexto específico da escola e no mais restrito microssistema da sala de aula. Fazendo jus ao senso comum, poderíamos facilmente entender a disciplina no contexto da sala de aula/atividades como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor/educador desejam. Tal entendimento, no entanto e apesar de comum, traz consigo uma questão não menos relevante: o que é que o professor deseja e porque o deseja? As respostas mais consensuais seriam, cremos, que o que o professor deseja é que o aluno fique quieto, que ouça atentamente as explicações, que faça direitinho e calado os exercícios, porque só assim haverá ambiente adequado ao processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2009).

Um tipo de disciplina coerciva, imposta, podendo parecer ser uma das melhores maneiras de impor respeito e ordem, acaba, no entanto e de acordo com Nidelcoff (1995) por ser geralmente fonte de insegurança e incapacidade para um agir autónomo, o que pode acabar por fundamentar atitudes de indisciplina, muitas vezes como meio de afirmação pessoal (Veiga, 1996). De facto o

constructo muitas vezes aceite, e porque não desejado, por professores e responsáveis educativos é uma disciplina concebida como mero,

acatamento de ordens. Uma turma disciplinada é uma turma silenciosa ainda que a sua 'disciplina' seja totalmente dependente da punição ou da presença dos professores ou mesmo que sejam incapazes de trabalhar sozinhos. Essa 'disciplina' é o culto dos hábitos muito tradicionais na escola; as crianças acatam-na como algo exterior e não porque foram educados dentro da solidariedade e da fraternidade, de modo a cumprirem de uma maneira autêntica essas atitudes de cortesia (Nidelcoff, 1995, p. 66).

Este modo de estar e viver na sala de aula, parecendo simples e consensual traz consigo mesmo toda uma axiologia, toda uma representação de competência e desempenho profissional, que importa desde logo esclarecer. Para já o que emerge nesta simulação situacional é a associação da disciplina ao conceito de obediência, de moldagem educacional. A cultura de escola transporta em si mesma toda uma narrativa axiológica e de condutas que fazem com que o professor encare naturalmente a disciplina como um comportamento ordenado, obediente, de acordo com os seus desejos e interesses, na convicção de que sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo, o professor não pode debitar os indispensáveis conhecimentos ao aluno, o que parece natural e normal (Contin, 2009).

Foucault (1994, p. 126) chama a atenção para este aspeto 'amestrador' da disciplina, através da qual a escola procura criar indivíduos dóceis, úteis ao sistema, esquecendo muitas vezes que uma das finalidades da educação é o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia individual do aluno. Na perspetiva de Foucault (2002), a escola encontrou no conceito educativo de disciplina uma ancoragem estrutural de poder individualizante.

De facto, a problemática da disciplina na escola e mais especificamente no microsistema da sala de aula é profundamente contextualizada pela relação pedagógica. Ora, uma relação implica sempre mais do que uma parte, traz consigo uma interação. Para que tal interação, no entanto, seja conveniente e efetiva, necessário se torna que as bases do código comunicacional sejam comuns e que a contextualização ancoradora das significações seja devidamente entendida pelas partes. Na verdade, a prática pedagógica encerra uma determinada modalidade de código pedagógico, ou seja, uma determinada forma de "institucionalização da orientação elaborada da escola, que pode ser caracterizada, sociologicamente, com base numa descrição pormenorizada das relações do poder (classificação) e de controlo (enquadramento) que definem os contextos instrucional e regulador da sala de aula" (Silva & Neves, 2006, p. 8).

Foi o que acentuámos anteriormente quando evidenciámos o papel da cultura organizacional e de escola como base desta descodificação. Efetivamente, quando aqui falamos de *contexto*

instrucional estamos a reportar-nos ao conjunto de conhecimentos e competências cognitivas diretamente ligadas ao desenvolvimento do processo de ensino na sala de aula, enquanto o *contexto regulador* vai precisamente ao encontro do perfil definido e ancorado pela cultura de escola, ou seja a toda a axiologia, conjunto de atitudes e normas que consubstanciam e legitimam a conduta e os processos de interação na sala de aula. É neste sentido que Estrela (1994) entende a disciplina, quando refere que para que ela seja devidamente implementada naquele contexto é necessário que o professor saiba considerar os diversos modelos de autoridade internalizados pelos alunos quando chegam à escola, ou seja, é preciso ter em atenção os códigos que permitem interpretar e contextualizar as significações socioculturais e educativas dos alunos.

Nesta perspetiva, e no âmbito mais específico da gestão da disciplina na sala de aula, poderíamos com Silva e Neves (2006, p. 9) explicar:

práticas pedagógicas caracterizadas por classificações e enquadramentos fortes correspondem a práticas didáticas, centradas no transmissor, enquanto que práticas pedagógicas caracterizadas por classificações e enquadramentos fracos correspondem a práticas auto-reguladoras, centradas no aquisidor.

Ora, como referimos anteriormente e na linha do pensamento de Bernstein (2000), para que o aluno apresente um desempenho adequado no contexto da sala de aula é necessário que conheça e assimile as regras de reconhecimento e realização para esse contexto microssistémico, ou seja "é necessária a aquisição da orientação específica de codificação para esse contexto" (*ibidem*), como aliás se pode constatar pela análise da figura 4.

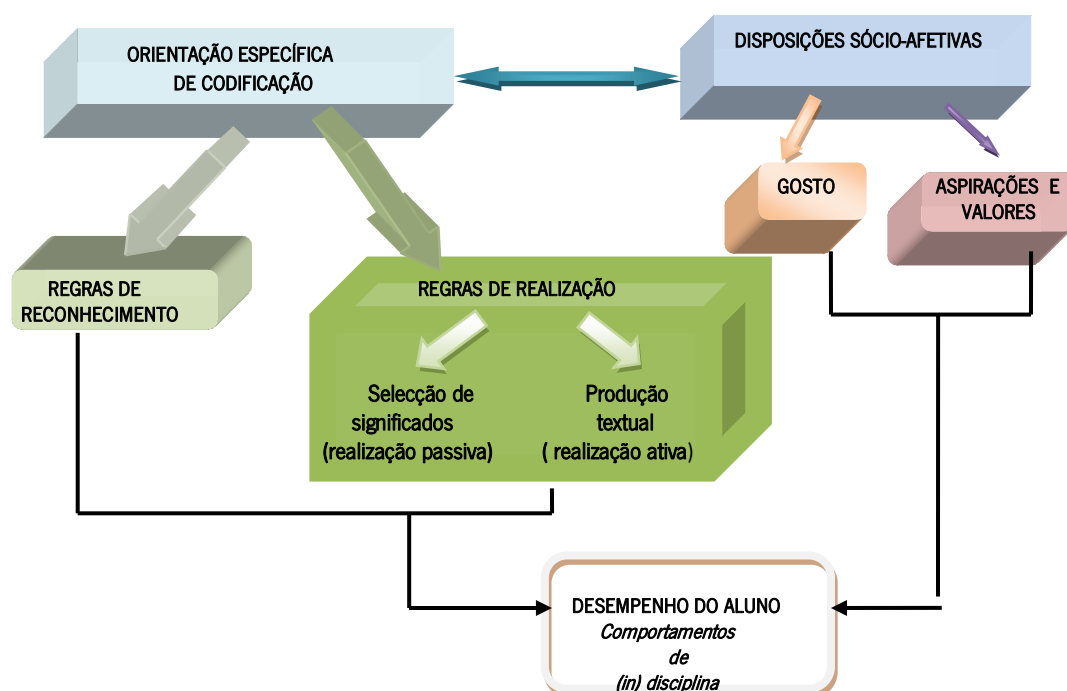


Figura 4 - Orientação específica de codificação, disposições socioafetivas e desempenho do aluno em contextos específicos da sala de aula (Fonte: Adaptado de Silva & Neves, 2006, p. 9)

A análise da figura 4 mostra que quando o aluno está na posse das regras de reconhecimento é capaz de distinguir os diversos contextos através da identificação das características específicas de cada um, enquanto a posse das regras de realização permite seleccionar os significados apropriados ao contexto (realização passiva) permitindo igualmente a produção do texto (realização ativa) (Silva & Neves, 2006).

Esta teoria parece-nos relevante, na medida em que pode ajudar a explicar as discrepâncias contextuais entre o microsistema da sala de aulas do primeiro ciclo e o da sala de atividades do pré-escolar, com todas as leituras e contextualizações significantes daí advindas e consequentes comportamentos. Tal entendimento leva-nos, por outro lado, à consciência de uma indispensável continuidade e articulação educativas e axiológicas, de modo a que os contextos reguladores das práticas educativas na sala de aula sejam devidamente equacionados e as relações de controlo e poder que caracterizam a interação pedagógica sejam progressivamente construídos e consolidados, evitando assim ruturas e incompreensões.

Entendemos que só uma efetiva articulação de práticas e atitudes poderá ancorar a continuidade educativa, será capaz de suportar um entendimento capaz das regras, numa perspectiva de desenvolvimento progressivo de autonomia, de *disciplina por convicção* e não de *disciplina por coação* (Vasconcelos, 1995, p. 47).

Como se depreende da figura 4, os alunos e crianças só apresentarão um desempenho legítimo num determinado contexto regulador se forem detentores de uma orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam esse contexto. Por outras palavras, os alunos ou crianças do pré-escolar apenas serão disciplinados se tiverem assimilado as codificações de conduta específicas de cada um desses microsistemas educativos. Tal significa, como referem Silva e Neves (2006, p.10), que "deverão ter *regras de reconhecimento* que lhes permitam consciencializar as relações de controlo que estão presentes na prática reguladora do seu professor" ou educador, a par da necessidade de adquirirem igualmente "regras de realização que lhes permitam não só seleccionar, como significados apropriados à prática reguladora específica do professor, as atitudes e condutas legitimadas nessas práticas (*realização passiva*), como actuar em conformidade (*realização ativa*)".

Tal aquisição, no entanto, desenvolve-se como processo, devendo por isso ser baseada na interação e na progressiva conscientização e desenvolvimento pessoal e social da criança. Caso contrário, o que poderá verificar-se é uma rejeição e/ou pelo menos, desadaptação às novas regras, aos novos códigos e contextos, o que em nada será benéfico para a exploração de *Zonas de*

*Desenvolvimento Proximal*⁷ e consequente aprendizagem e consciencialização. Tal facto, a verificar-se poderá dar origem a que as crianças provenientes do pré-escolar, com outros códigos e contextos, não adquiram, num grau suficiente, estas regras e códigos, perdendo assim a orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam os comportamentos disciplinados. É óbvio que, como alertam Silva e Neves (2006), os alunos podem possuir estas orientações específicas de codificação e mesmo assim apresentarem comportamentos indisciplinados. Tal, no entanto, como nos mostra a figura 4, prende-se diretamente com as disposições socioafetivas, dimensão crucial no desenvolvimento da disciplina, pois será através do desenvolvimento das competências emocionais, nomeadamente da autoconsciência e da percepção dos sentimentos dos outros, que a criança desenvolverá progressivamente os indispensáveis códigos que sustentam a interpretação da narrativa das condutas, atitudes e comportamentos (Bisquerra-Alzina, 2004; Fernández-Berrocal, 2004). Esta dimensão socioafetiva e o de desenvolvimento emocional são fundamentais para a consecução de uma disciplina proativa, de uma disciplina por convicção. Só assim se conseguirá um dos objetivos fundamentais da educação que é, no entender de Paulo Freire (1997), fazer com que o aluno se projete no mundo onde vive, não como um ser que a ele se adapta, mas como alguém que nele se insere, para o compreender e transformar, posição partilhada igualmente pelo paradigma ecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998).

Será aliás, a dimensão socioafetiva que ajudará a perceber a necessidade da autoridade docente na relação pedagógica (Perrenoud, 1995), o que nos leva ao encontro de Estrela (1994), para quem o entendimento do ato pedagógico não prescinde da autoridade do professor. Tal, no entanto não deve ser entendida no sentido de um poder de dominação, mas antes numa ótica de competência de desempenho, de regulador de interações significativas e de bem-estar e de desenvolvimento pessoal e social dos alunos/crianças. Então a disciplina poderá encarar-se não como um fim em si mesma, mas como um meio, uma ferramenta ao dispor do professor/educador para poder guiar e organizar as aprendizagens, num processo holístico de desenvolvimento pessoal e axiológico e das condutas indispensáveis para o bem-estar de todo o grupo.

⁷ Um dos aspetos fundamentais da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, que denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e que é encarada como a distância que fica entre o nível atual de desenvolvimento do indivíduo e o respetivo nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou com a colaboração de pares mais capazes (Vygotsky, 2003). Segundo Vygotsky, o processo de desenvolvimento é fundamentalmente um processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação com outros mais experimentados. Mas o desenvolvimento não coincide necessariamente com o processo de aprendizagem, verificando-se antes uma assintonia entre eles. É precisamente nessa assintonia que se gera a ZDP, que corresponde ao potencial do aprendiz. Na verdade, para Vygotsky o desenvolvimento actual caracterizava retrospectivamente o desenvolvimento, enquanto a ZDP é caracterizador prospectivo do desenvolvimento mental. Assim sendo, então a ZDP possibilita a compreensão do curso interno do desenvolvimento, possibilitando “delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento” (Fino, 2001).

A disciplina, como já referido, pode ser encarada ou como processo de coação ou como um processo de convicção. Tudo depende de como o professor/educador encaram a sua função: ou como um mero instrumento de puro ensino ou como efetivo fator de educação. Entendida na primeira das vertentes, a disciplina confunde-se facilmente com práticas autoritárias, com coerção; se encarada na segunda perspectiva, quanto a nós a única válida, então a disciplina pode ser entendida como "a capacidade de se comandar a si próprio [...] significa a consciência da necessidade livremente aceite, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer atinja o fim proposto" (Vásquez, 2008, p. 259).

Esta consciência constrói-se e desenvolve-se na interação do microssistema da sala de aula/atividades, consolida-se na e pela relação pedagógica, onde a afetividade e o desenvolvimento emocional desempenham um papel crucial. Efetivamente, a relação pedagógica é um dos pontos cruciais do desenvolvimento e gestão de comportamentos disruptivos, do desenvolvimento da consciência de disciplina (Estrela, 1992), tendo como elemento sustentador o desenvolvimento curricular levado a cabo no contexto da turma. Com efeito, o currículo é fundamentalmente um conjunto de experiências educativas, vivenciadas de forma dinâmica pelos alunos, no contexto escolar. O currículo nesta perspectiva é concebido não como um plano, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre, dos saberes, das atitudes, dos valores, das crenças prévias dos intervenientes. Valorizam-se as experiências e os processos de aprendizagem, numa atitude de permanente contextualização flexível, adequada ao processo, às pessoas, aos contextos e ao tempo em que se desenvolve (Schawb, 1983; Stenhouse, 1984; Kemmis, 1986; Gimeno Sacristán, 1995; Zabalza, 2003; Pacheco, 2005; 2006; 2009).

Mas o currículo, como sustenta Tadeu da Silva (2000), é também lugar, espaço e território. O currículo é uma relação de poder, de disciplina. O currículo é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, pois que no currículo forja-se a nossa identidade; o currículo é texto, discurso, documento de identidade, uma vez que deve refletir as vivências, os anseios das pessoas e dos contextos para assim se poder constituir em real fator do processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento, no entanto, como processo que é, surge articulado, por e num conjunto de estruturas sistemáticas, que apelam a um *continuum* processual. *Continuum* que tem igualmente de ser potencializado no desenvolvimento e construção curriculares, já que o processo educativo deve ser encarado como processo, sem hiatos, como reflexo de uma existência que se desenvolve num conjunto de micro e mesossistemas onde cada um fundamenta e engloba o outro. Por isso o desenvolvimento curricular dos primeiros anos de escolaridade tem de ter em conta todo

o processo anterior, todas as aprendizagens, significados e práticas educativas, de modo a que não haja um hiato na entrada para a escola, lapso que poderá ser encarado como fonte de atitudes disruptivas. Só assim teremos uma construção curricular crítica, contextualizada, reflexiva. Como refere Pacheco (2005), o currículo “sustenta-se na representação de abordagens múltiplas de uma realidade onde se reconhecem contradições que significam a existência de lutas de ideias e práticas associadas a uma problematização constante daquilo que fazemos e naquilo em que estamos a participar”. Ao acentuar a consciência da contradição da disciplina, face à indisciplina, o currículo articulado ajudará a consolidar atitudes, valores, práticas conducentes a um ambiente propício à aprendizagem de qualidade (Machado, 2000, p. 104).

A consciência desta realidade parece-nos fundamental para a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo, efetivo fundamento de um *continuum* educativo que, assente em paradigmas curriculares críticos, flexíveis e reflexivos, permitirá práticas pedagógicas estimuladoras da interatividade, da responsabilidade, da liberdade, de disciplina. Tal perspetiva, no entanto, está longe de significar unicidade, antes assenta na pluralidade de perspetivas e entendimentos, já que, como refere Pacheco (2005), “o currículo também é espaço de conflitos onde entrecruzam lógicas bem diferentes”, onde há lugar para opiniões diversas, para partilha de entendimentos e atitudes plurais, que ajudarão a uma melhor compreensão do fenómeno da indisciplina, a uma procura de estratégias mais adequadas.

Esta prática, no entanto, terá de ser suportada pela reflexão conjunta na e sobre a ação, deixando de lado práticas curriculares burocráticas e deterministas que, características da escola da modernidade, continuam, tantas vezes, bem presentes no quotidiano das nossas salas de aula. A prática e o desenvolvimento curricular terá de assentar na crítica e na reflexão, terá de ser encarada como uma construção contextualizada no microssistema da sala de aula (Sacristán, 1981). Com efeito, segundo o paradigma ecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), o desenvolvimento curricular flexível e respetivas aprendizagens surgem contextualizados nas pessoas que frequentam aquela sala, num tempo e com processos específicos e adequados de um desenvolvimento, da disciplina.

Uma construção reflexiva, crítica, do currículo permitirá, certamente, equacionar medidas preventivas da indisciplina e consequentemente promotoras da disciplina, já que atende precisamente à *pessoa*, ao *processo*, ao *contexto* e ao *tempo* em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, às interações geradas e geridas nesse microssistema, aos valores e lógicas que as consubstanciam. Será tal atitude de desenvolvimento reflexivo do currículo que propiciará,

cremos, a implementação da consciência da necessidade da disciplina enquanto base de uma aprendizagem de qualidade, que ajudará a ultrapassar medos e receios no contexto da sala de aula.

Segundo Veiga (2007), um grande número de professores, confrontados com a indisciplina reconhecem-se inibidos antes de entrar na sala de aula, no decorrer da aula e depois da mesma, entendendo-a, por isso, como um dos primordiais problemas das escolas contemporâneas (Galloway, 1987; Veiga, 1996). Problema que acaba por ter os seus reflexos na própria vida pessoal e profissional de tais docentes, nomeadamente no que respeita ao *stress*, uma das causas mais dominantes no insucesso dos professores, nomeadamente nos professores com menos experiência na atividade profissional (Correia, Gomes & Moreira, 2010).

No entanto, o fenómeno da indisciplina, porque socialmente transversal, não afeta exclusivamente os professores. Também a família e a escola, parceiros privilegiados no processo educativo e de desenvolvimento do aluno, são afetados, são chamados a desempenhar um papel interventivo na prevenção do fenómeno. Veiga (2001) refere que a prevenção da indisciplina reclama a família em primeiro lugar e, posteriormente, a escola, numa solicitação a cada um de nós, os professores, enquanto agentes diretamente implicados no processo de educação.

É, todavia, no contexto da escola e mais especificamente da sala de aula, que a indisciplina tem sido mais analisada. O ambiente relacional da aula é fonte de interações essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. A gestão do próprio contexto ou espaço da sala de aula (Doyle, 1986), o desenvolvimento e gestão da relação pedagógica, um desenvolvimento curricular flexível e contextualizado (Gimeno 1981; Stenhouse, 1984; Zabalza, 2003; Pacheco, 2005), são fatores fundamentais para a prevenção da indisciplina, são elementos capazes de acautelar ou deteriorar o estatuto do professor e a manifestação de comportamentos disruptivos.

Uma boa relação pedagógica consolida a disciplina, a interação, a solidariedade e partilha, a responsabilidade de pertença ao grupo, a consciência de sujeito no próprio processo de desenvolvimento ecológico e sócio desenvolvimentista, onde cada um se desenvolve na interação consigo próprio, com os outros e com o meio (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Vygotsky, 2003). É nessa perspetiva que Wayson e seus colaboradores (citados por Short *et al.*, 1988, p.205), acentuam que *“nas escolas efectivamente disciplinadas os alunos possuem um verdadeiro sentimento de pertença, sentem-se reconhecidos e recompensados pelos seus esforços”*, já que todos pertencem ao grupo, todos são elementos de uma mesma realidade, e onde, na interação, permutam e desenvolvem habilidades, conhecimentos e valores (Bronfenbrenner, 1979, p.58), na consecução de uma educação de qualidade.

Analisar, por isso, os comportamentos disruptivos, a par da disciplina, no contexto dos primeiros anos de escolaridade implica, antes de mais, contextualizar significados e significantes, constructos, valores e conceitos que, de alguma forma, fundamentam e consolidam atitudes e interações. A indisciplina nos primeiros anos de escolaridade existe, é um facto incontestável, havendo mesmo quem considere que a sua visibilidade se acentua de dia para dia (Sampaio, 2008).

A indisciplina não é um fenómeno de nossos dias, como muitas vezes se procura fazer crer (Estrela, 1992; Curto, 1999; Amado, 2000; Casanova, Martins & Seabra, 2002). Ela existe, desde que existe a escola (Ventura, 2001). No entanto, a sua visibilidade talvez nunca tenha sido tão profunda e tão notória, o que confere, certamente, outra dimensão social, que não propriamente educativa.

Constructo social, a indisciplina é, como vimos, um conceito equívoco, que depende em grande parte de quem interpreta o ato, dos fundamentos axiológicos, das circunstâncias em que o mesmo se produz, das consequências que tem (Casanova, Martins & Seabra, 2002). A relação que se processa no microssistema da escola será certamente o elo fundamental para o juízo de tais atos, para a sua ponderação e gestão, para a implementação da disciplina.

Precisamente porque depende muito dos contextos e das pessoas, os comportamentos de indisciplina têm de ser necessariamente contextualizados, pois que atitudes e comportamentos que no pré-escolar são considerados normais, acabam por ser enquadrados como indisciplinados na escola. Na educação pré-escolar é normal a criança levantar-se, ir ao canto de atividades, falar com o seu par e voltar para desenvolver as atividades de aprendizagem. Tais comportamentos, na maior parte das escolas não são tolerados, pois são entendidos como atentados à ordem, ao poder do professor.

O hermetismo característico da modernidade, que durante tantos anos caracterizou o desenvolvimento curricular dos diversos subsistemas educativos poderá ser um dos possíveis fatores a fundamentar comportamentos disruptivos na educação pré-escolar e do primeiro ciclo, a suportar entendimento e compreensão específica do fenómeno. De facto e como tivemos já oportunidade de referir, a perceção do problema de indisciplina no pré-escolar e no primeiro ciclo poderá estar relacionada não só com as disposições específicas de cada um deles, como também com o 'isolamento' curricular praticado em e por cada um deles, numa prática desarticulada e sem perspetivas de uma educação enquanto processo contínuo. Daí que um desenvolvimento curricular flexível, aberto, construído e gerido nas características específicas da cultura de escola, dos microssistemas de cada sala de aula possa ser um dos fatores cruciais do minimizar dos

comportamentos disruptivos, possa servir de base ao incremento da consciência da necessidade da disciplina, enquanto construção significativa no contexto curricular de cada subsistema de educação e ensino.

6. A articulação curricular, fator de construção da disciplina e da aprendizagem

Vimos, através da opinião de Silva e Neves (2006), que a aquisição de códigos interpretativos das significações em que se alicerçam os valores e as condutas no microssistema da sala de aulas é fundamental para a interpretação da disciplina, é essencial, diremos nós, para o desenvolvimento pessoal e social da criança, para o saber ser em cada contexto específico. Tal importância, apela, desde logo, à necessidade de uma certa uniformização destes 'códigos interpretativos' facilitada pela articulação nos processos de desenvolvimento curricular e, conseqüentemente, da aprendizagem. Uma articulação e uma continuidade educativas e curriculares servirão, certamente de suporte a aprendizagens mais significativas, já que substantivamente estruturadas e consolidadas no que dá real significado à criança, no seu "currículo oculto".

Encarar a aprendizagem como um sistema articulado e contínuo é fundamental para o desenvolvimento curricular, pois que, como refere Pacheco (1996, p. 55), tal atitude permite valorizar a "individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo".

De facto, um desenvolvimento curricular articulado e estruturalmente continuado implica à partida uma permanente reflexão na e sobre a ação. Tal postura, no entanto exige desde logo, uma permanente interação entre os professores, servindo, por um lado, de efetiva base para o desenvolvimento e consolidação do perfil do *professor reflexivo* (Schön, 2000), e, por outro, porque assente numa interatividade contextualizada, de base para uma relação pedagógica assente nas competências emocionais e, conseqüentemente, minimizadora dos comportamentos disruptivos (Extremera & Berrocal, 2003). Muitos dos constructos educativos, de entre os quais se destaca a indisciplina, que influenciam a ação entre os professores e mesmo a relação professor-aluno têm a sua base no clima de cultura de escola e de subsistema educativo, como referimos já, fazendo com que o entendimento sobre determinados fenómenos seja, muitas vezes, condicionado por tais influências.

A (in)disciplina é uma construção social e, no contexto da escola, muitas vezes culturalmente contextualizada. Porque expressa em atitudes, tem como suporte crenças e valores que julgam, ponderam e avaliam as suas manifestações. Tal julgamento e avaliação se revestem, a maior parte

das vezes de subjetivismos pessoais, de interpretações de culturas, práticas e normas institucionais, o que desde logo torna complexo e dispar o julgamento sobre tais manifestações.

Uma das diversas maneiras de minimizar estas disparidades e incongruências interpretativas nos comportamentos de (in)disciplina poderia residir, como indicámos já, na articulação das práticas de desenvolvimento curricular entre os diversos subsistemas educativos, enquanto alicerce de uma indispensável continuidade educativa. No âmbito específico do nosso estudo há dois subsistemas educativos que se interrelacionam: a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Ambos assentam na monodocência; um, a educação pré-escolar, apresenta um carácter eminentemente educativo, enquanto outro, o 1º ciclo, representa o primeiro momento de escolarização de instrução formal. A educação pré-escolar não tem currículo formal, mas sim um conjunto de 'Orientações Curriculares' que apontam um conjunto de práticas de desenvolvimento curricular tendente ao desenvolvimento de determinadas competências, definidoras de um perfil educativo do aluno. Por seu lado, o 1.º ciclo tem um currículo formal, com provas de aferição.

Se hoje estes subsistemas se encontram, na maior parte dos casos, com grandes possibilidades de interação educativa e curricular, até porque a maior parte das vezes os respetivos estabelecimentos estão fisicamente contíguos e fazem parte de um mesmo Agrupamento de Escolas, com projetos educativos comuns, em tempos bem recentes esta realidade era bem diversa, evidenciando um certo isolamento e uma prática curricular de costas voltadas (Formosinho, 1998). De qualquer modo e apesar destas condições, bem mais favoráveis, hoje existentes, a articulação curricular parece uma realidade ainda em lenta construção, com inúmeros constrangimentos, a espelhar constructos pedagógicos e educativos nem sempre próximos. De facto, para que se processe uma efetiva articulação curricular, que se não prenda apenas a comemorações conjuntas de manifestações cíclicas, necessário se torna que os elementos de um e outro subsistemas conheçam com propriedade e profundidade as estruturas curriculares, as finalidades educativas, os conteúdos programáticos e as práticas didáticas e pedagógicas, numa perspetiva de *continuum* educativo.

Formalmente encarados, os dois subsistemas apresentam estruturas e finalidades bem distintas, práticas pedagógicas e didáticas diferenciadas. No que se refere especificamente à vertente curricular, importa desde logo dizer que são estruturalmente diferentes. Assim, e como se referiu anteriormente, enquanto a educação pré-escolar não tem um currículo formal prescrito, apresentando apenas *Orientações Curriculares*, que mais não são do que indicações pedagógicas para os educadores e onde o currículo é encarado essencialmente como “um espaço, um lugar, um território, uma trajetória, viagem e percurso, sendo o currículo essencialmente um projecto

ancorador da construção de identidade" (Serra *et al.* 2004,p.50), no primeiro ciclo há um currículo prescrito que, podendo embora e devendo ser flexibilizado e contextualizado, se apresenta como um conjunto de prescrições curriculares que é preciso desenvolver e cumprir.

A educação Pré-Escolar assenta toda a sua ação educativa numa perspetiva de cariz essencialmente psicopedagógica, direcionada para o "sujeito da aprendizagem e a promoção do seu desenvolvimento, dando origem a um modelo de intervenção que elimina fronteiras disciplinares através de um currículo baseado em áreas temáticas que traduzem as preocupações sociais e pessoais" (Barbosa, 2007, p. 38) e que funcionam como elementos aglutinadores dos conteúdos. Já o 1.º CEB assenta numa estrutura 'epistemológico-disciplinar' voltada para o conhecimento e domínio de matérias ou disciplinas específicas e consideradas fundamentais no alicerçar de competências fundamentadoras de uma educação básica.

Outra diferença estrutural essencial e que, de certa forma, explica a anterior, é que a educação pré-escolar não apresenta caráter escolarizante, é fundamentalmente educativa. Ao contrário, o primeiro ciclo é o primeiro momento da escolarização, da instrução formal, como referimos anteriormente. Como refere Bairrão (1997, p. 13), o que se depreende da análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, é que a principal finalidade do pré-escolar assenta essencialmente na "promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da criança não sendo salientados os contributos para o sucesso escolar das crianças", o que quer dizer que a "dimensão de preparação para a escola não é uma função a desempenhar pelo sistema de educação pré-escolar".

Para além desta diferença estrutural fundamental, que se reflete nestas duas dimensões mais visíveis, outras há que diferenciam os dois subsistemas, como é o caso da organização da sala e do desenvolvimento das atividades e do caráter lúdico prevacente no pré-escolar e progressivamente ausente nos anos seguintes do 1.º ciclo, como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1. Estrutura Curricular da Educação Pré-Escolar (Fonte: Serra, 2004, p. 71 - Adapta.)

Organização do ambiente educativo	Áreas de conteúdo	Continuidade educativa
<p>Abordagem sistémica e ecológica</p> <p>Organização do grupo, do espaço e do tempo</p> <p>Organização do meio institucional</p> <p>Relação com os pais e outros parceiros</p>	<p>Articulação de conteúdos</p> <p>Formação pessoal e social</p> <p>Expressão/comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressões: motora, dramática, plástica e musical. • Linguagem oral e abordagem à escrita • Matemática • Conhecimento do mundo 	<p>Início da Educação pré-escolar</p> <p>Transição para a escolaridade obrigatória</p>
	Intencionalidade Educativa	

De qualquer modo e apesar das diferenças estruturais referidas, há certa paridade nas áreas de conteúdo que fundamentam as aprendizagens da educação pré-escolar que são muito semelhantes às do 1.º CEB, como se pode constatar pela figura 5, o que desde logo, e pese embora a especificidade de cada etapa, pode apresentar-se como fator a aconselhar um desenvolvimento curricular articulado, na perspetiva de uma continuidade educativa.

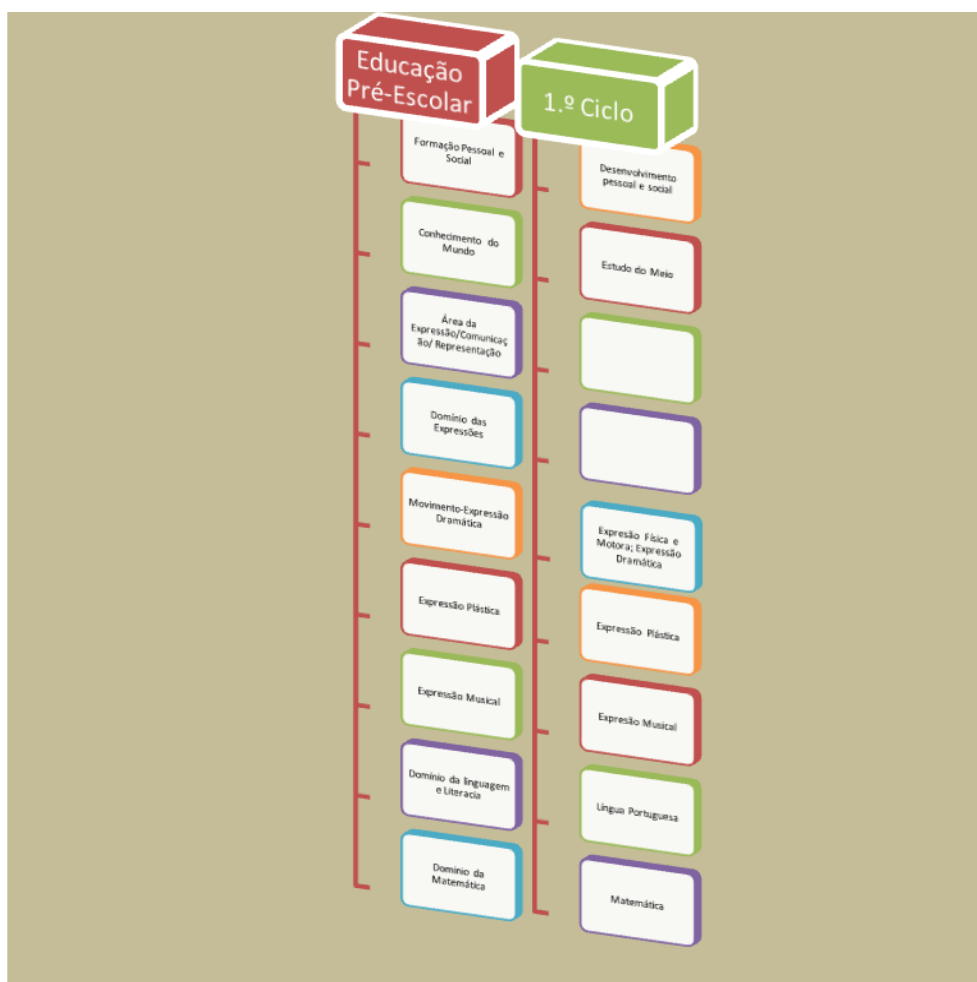


Figura 5 - Comparação entre as estruturas curriculares da educação pré-escolar e 1.º ciclo (Fonte: Adaptado com base nas OCEPE e currículo do 1.º ciclo)

Apesar desta notória proximidade das vertentes curriculares, a realidade é que a articulação curricular dificilmente se desenvolve de modo sistémico e sistemático entre os dois subsistemas, como afirma Monge (2002, p. 28) constituindo-se mesmo tal realidade:

como um dos efeitos mais visíveis de uma tradição e de uma prática perfeitamente instituídas. Descontinuidade nas intencionalidades e finalidade a atingir, na organização curricular, nos esquemas organizativos e funcionais de suporte, na formação, atitude e práticas dos profissionais, nas próprias culturas pedagógicas, na valorização social.

Tradição e práticas que continuam de costas voltadas, pesem embora a proximidade dos objetivos gerais de cada subsistema, como se pode verificar no Quadro 2, que consubstanciam

inequivocamente um desenvolvimento curricular articulado, uma continuidade educativa. Aliás esta consciência deveria ser efetivo alicerce de uma articulação e continuidade curricular e educativa, a lembrar a todos os responsáveis e agentes educativos destes subsistemas, como Gomes (1998, p.207) acentua:

a educação pré-escolar não pode constituir-se como uma acção desgarrada que se conclui na porta do ensino primário. Impõe-se que os dois níveis se harmonizem, apresentando-se como um quadro educativo com coerência, com progressividade e com flexibilidade. Sem essa coerência, parte dos valores antecedentes estiolar-se-ão.

O conhecimento mútuo dos objetivos de cada etapa educativa, das práticas pedagógicas e didáticas que sustentam os respetivos desenvolvimentos curriculares, constituirão em nosso entender, fonte de perceções menos diferenciadas sobre a realidade da (in)disciplina, na medida em que se entenderão com mais propriedade determinadas práticas e atitudes educativas, se contextualizarão comportamentos no contexto da sala de aula.

Quadro 2. Comparação entre os objetivos gerais da educação Pré-Escolar e 1º CEB
(fonte: Adaptado de Serra , 2004)

Objectivos gerais da educação pré-escolar enunciados na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	Objectivos gerais do ensino básico enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.” (art.º 10, alínea a))	“Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” (art.º 7, alínea i))
“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” (art.º 10, alínea b))	“Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação.” (art.º 7, alínea f)) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa.” (art.º 7, alínea g)) “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socioafectiva, criando neles hábitos positivos de relação e cooperação.” (art.º 7, alínea h))
“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.” (art.º 10, alínea c))	“Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (art.º 7, alínea o))
“Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.” (art.º 10, alínea d))	“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.” (art.º 7, alínea a))
“Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.” (art.º 10, alínea h))	“Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas [...] condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.” (art.º 7, alínea j))
“Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.” (art.º 10, alínea f))	“Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos.” (art.º 7, alínea l))

Objectivos gerais da Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – estudo comparativo

Como vimos, a cultura e clima de escola influencia entendimentos e condutas, não só de professores, como igualmente de alunos. Ora, uma sistemática articulação curricular entre os subsistemas em análise contribuirá certamente para o alicerçar de tais entendimentos já que "nas variáveis associadas à escola, o contexto e clima escolar constitui um factor fundamental para as atitudes que os alunos desenvolvem face à escola..." (Bastos, 2007, p.70).

A prática educativa na educação pré-escolar alicerça-se notoriamente no domínio lúdico, vertente que parece não encontrar grande acolhimento no 1º CEB, onde as crianças já não são encaradas como 'meninos'. No entanto e como realça Serra (2004, p.76) é importante e necessária a articulação, que vai permitir que haja um crescimento apoiado, a nível das "*actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico*", uma articulação que fundamente práticas e entendimentos atitudinais, que se alicerce em fundamentos axiológicos e pedagógicos consistentes e continuados. A passagem do pré-escolar para o 1º ciclo constitui um ciclo novo para a criança e, conseqüentemente, um período de certa insegurança, de novidade, de indispensável adaptação a novos contextos e estruturas. É uma fase crítica, como relevam, entre outros, os estudos desenvolvidos por Nabuco (1992), Nabuco e Lobo (1997), Portugal (2000), Monge (2002) Vasconcelos (2003; 2007), Serra, (2004) que vieram alertar para as conseqüências da descontinuidade entre educação pré-escolar e 1º ciclo, aquando da transição das crianças.

Os referidos estudos mostraram que as crianças alteram os seus comportamentos em relação aos professores e aos pares, adquirem um papel mais passivo nas aprendizagens e não têm tempo nem permissão para "se moverem livremente e mudarem de actividades e para brincarem sozinhas ou com outras crianças" (Bastos, 2007, p.36), o que pode muitas vezes ser mesmo entendido como comportamento disruptivo e que, no pré-escolar era prática corrente, faz parte das didáticas e das metodologias de aprendizagem.

Há, pois, uma necessidade premente de coordenar o processo educativo numa perspectiva de continuidade, num desenvolvimento curricular articulado. Tal práxis poderá ser fonte de entendimentos mais próximos quanto às atitudes e comportamentos das crianças, poderá possibilitar leituras mais uniformizadas nos comportamentos disruptivos, poderá ajudar a construir um clima de escola mais consentâneo com os efetivos valores de uma educação que se preocupa fundamentalmente com um desenvolvimento integrado e contextualizado da criança, em vez de uma educação baseada fundamentalmente na transmissão de conhecimentos, diretiva, '*bancária*', como diria Paulo Freire (1997).

Por isso e para que ela seja cada vez mais ativa, importa criar condições para que se ultrapassem constrangimentos que se alicerçam, muitas vezes, em práticas e entendimentos socioprofissionais, socioculturais e mesmo de cultura de escola, responsáveis, em muitas circunstâncias por que a articulação nunca ultrapasse o nível de reservada, fazendo com que os docentes “não rejeitando à partida o trabalho conjunto entre diferentes níveis, expressem nas suas atitudes um baixo empenhamento em que tal aconteça, recorrendo a estratégias e justificações várias” (Serra, Costa & Portugal, 2004, p.55) e fazendo com que muitas vezes se identifique a articulação com um conjunto de atividades, geralmente cíclicas, desenvolvidas paralelamente e em conjunto publicamente apresentadas, mas não passando, na prática, de uma soma de atividades paralelas.

7. A articulação curricular, a indisciplina e a aprendizagem

Sendo a aprendizagem fruto de uma construção pessoal, onde para além do sujeito aprendiz interferem igualmente outros significantes, outros agentes sociais e culturais (Ausubel, 1980; Vygotsky, 2003), natural se torna que a articulação curricular, com a consequente fundamentação de significados, narrativas e axiologias, se torne num fator consolidador de aprendizagens significativas. Recorde-se uma vez mais o que referimos já, a respeito da aprendizagem significativa que no entender de Ausubel, (1980:32) está longe de significar aprendizagem de material significativo. De facto, o que de mais importante existe na aprendizagem significativa é, de acordo com Ausubel (1980: 20) "...o que o aluno já sabe. Averigue-se o que o aluno sabe e ensine-se em conformidade".

O que o aluno já sabe constitui assim a sua estrutura cognitiva, que pode ser consolidada através de um desenvolvimento curricular articulado. Por outro lado, ensinar de acordo com o que o aluno já sabe significa que as aprendizagens vão ao encontro da sua estrutura significativa, o que é facilitado se estas forem lógica e curricularmente articuladas, como se depreende do que afirma o anteriormente citado autor quando refere que "o aluno aprenderá significativamente novas ideias se e só se estas forem incorporadas de modo não arbitrário e substantivo na sua estrutura cognitiva", o que acontece quando os "novos conhecimentos são articuladamente relacionados com ideias/conhecimentos já pré-existent no indivíduo" Ausubel (1980:22). O aluno torna-se assim um elemento ativo na sua aprendizagem, encarada enquanto processo que exige uma permanente articulação dos saberes, pois que implica "a organização do conhecimento que se pretende transmitir com o conhecimento prévio dos alunos, assim como com as condições que favorecem a

aprendizagem” (Rojas Barahona & Moreno Rios, 2003:143). Deste modo, para que um conhecimento se transforme em aprendizagem significativa, como se pode constatar pela figura 6, há duas condições que a têm de suportar: que a pessoa disponha de suportes adequados para transformar o "significado lógico em psicológico, isto é num conteúdo idiossincrásico diferenciado" (Valadares & Graça, 1998:22) e que a pessoa esteja psicologicamente predisposta para apreender significativamente o material.

Ora, como o significado psicológico de qualquer material ou aprendizagem se prende diretamente com cada um, desde logo se realça a importância da articulação e continuidade curricular, enquanto fundamentadora de tais significados.

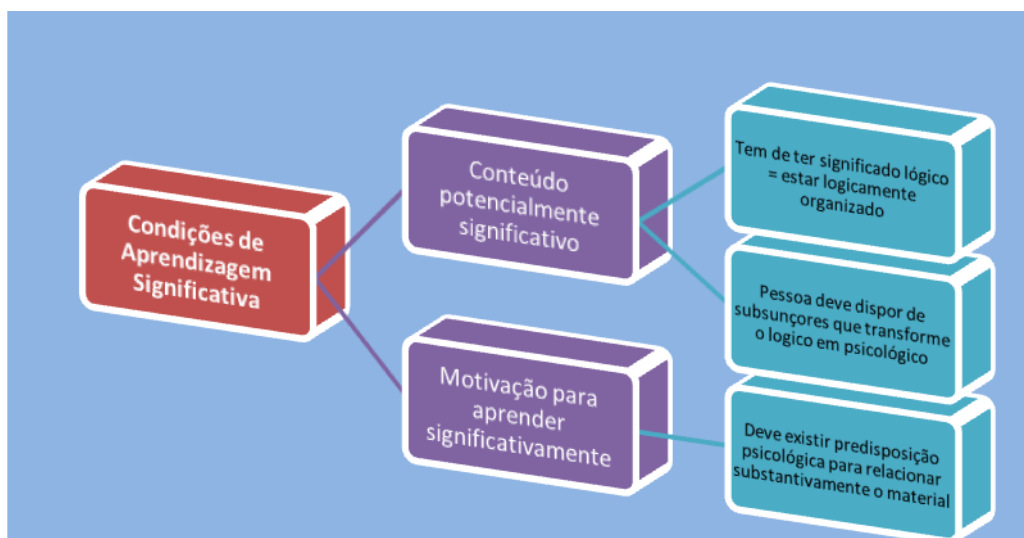


Figura 6 - Condições para a aprendizagem significativa (Fonte: Adaptado de Valadares & Graça, 1998)

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel torna-se importante para a prática pedagógica, nomeadamente na relação do processo de aprendizagem com a (in)disciplina, pois que, e ainda de acordo com Ausubel, “é aí o lugar onde deve actuar o professor para gerar uma aprendizagem significativa e uma melhor retenção”. Daí a importância do professor conhecer cada um dos seus alunos, para organizar adequadamente o material de maneira coerente e ajudar os alunos a *aprender a aprender*, o que implica uma indispensável articulação curricular e educativa.

Em suma, a aprendizagem significativa tem como suporte do seu desenvolvimento um modelo de ensino que tem o seu epicentro em duas vertentes fundamentais: o funcionamento cognitivo dos alunos e o modo de promover as condições de aprendizagem, para o que é necessário ter em conta, quer o meio, quer a estrutura cognitiva do aluno. Ao educador/ professor, caberá o difícil papel de escolher a forma de aprendizagem mais favorável, de acordo com o material, com a coerência entre este, os conhecimentos anteriores e o estilo cognitivo do aluno e

motivar o aluno para que seja autor deste processo de construção cognitiva, conectando as novas ideias em relações não arbitrárias com o que já conhece, processo complexo, onde a articulação curricular pode apresentar-se como um bom e desejável suporte. A aprendizagem deixará então de ser encarada como mero resultado de um processo que era endógeno ao aluno, que não tinha na devida conta, quer os seus sentimentos, quer as suas emoções.

Ora, a experiência humana é composta não só por pensamento e ação, mas também por emoções e sentimentos que os envolvem e enformam. Encarar ações e condutas, experiências e vivências, emoções e sentimentos, separadamente, é dividir o ser humano, como divididos foram os conhecimentos em disciplinas estanques. Novak e Gowin, (1996:13) referem que ensinar sem ter em conta a autoestima, os sentimentos do aluno, é, desde logo, limitar o âmbito do ato de aprendizagem, reduzir a dimensão do que para o aluno pode e deve significar o que aprendeu. Na verdade, e de acordo com tais autores (*Ibidem*):

toda a prática educativa que não faça com que o aluno capte o significado da tarefa de aprendizagem, falha normalmente em lhe proporcionar confiança nas suas capacidades, e em nada contribui para incrementar a sensação de domínio sobre os acontecimentos. Embora os programas de exercitação possam conduzir aos comportamentos desejados do aluno, tais como resolver problemas de matemática ou escrever sem erros ortográficos, os programas educativos devem proporcionar-lhes a base necessária para compreender como e porquê se relacionam os novos acontecimentos com o que sabe, e transmitir-lhe a garantia afectiva de que é capaz de utilizar estes novos conhecimentos em contextos diferentes.

Pois é aqui precisamente que reside a essência da questão, a revolução pós-moderna da aprendizagem. Agora pretende-se que o aluno aprenda, não só para dar as respostas esperadas, não só para reproduzir conhecimentos, mas, sobretudo, para se servir deles para, em conjunto com a sua experiência, com as suas significações, construir novos conhecimentos, dar novos significados, situar-se nos desafios do quotidiano, nas novas circunstâncias da vida, num processo contínuo de uma aprendizagem ao longo da vida.

Tal pressuposto, no entanto, exige uma relação pedagógica eficiente, equilibrada, humanista, que seja capaz de motivar os alunos, minimizando assim os comportamentos disruptivos e enquadrando as motivações dos alunos no contexto concreto das aprendizagens a desencadear, no contexto das interações a desenvolver. O aluno não pode ser encarado como mero recetáculo de ensinamentos das narrativas do professor. Os conhecimentos têm de ser construídos em conjunto, tendo em conta cada aluno, as suas capacidades, necessidades e vivências, numa partilha de saberes entre pares e entre professor aluno, numa prática onde o clima de disciplina se torna fator crucial para que tais interações se desenvolvam equilibradamente, para que as motivações se não percam nos bastidores de 'ruídos' estranhos ao contexto de aprendizagem. 'Ruídos estranhos' que

podem ser efetivos impedimentos do ambiente indispensável a uma aprendizagem motivadora, de qualidade, que podem pautar-se como obstáculo ao processo de socialização do conhecimento (Oliveira, Matos, Rodrigues & Percone, 1997), obstáculo que um desenvolvimento curricular devidamente articulado e contínuo pode ajudar a minimizar, na medida em que fundamenta a autodisciplina (*ibidem*). A escola, recorda-nos Gusdorf (2010) é um local de encontros existenciais, de interações e de vinculação a princípios, ideias, sentimentos e valores. Como tal, e como processo que são, tais encontros adquirirão tanta mais coerência, quanto mais articulados e continuados se apresentarem, quanto mais estruturados e interativos se pautarem (Haidt, 2006).

A defesa de uma perspectiva de desenvolvimento curricular articulado e continuado parece-nos, acima de tudo, uma necessidade intrínseca à própria conceção de aprendizagem, enquanto processo integrado ao longo da vida, onde se articulam orgânico e psíquico (Damásio, 2010), cognitivo e emocional, tempo e pessoa, contexto e significados (Ausubel, 1980; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Síntese

Foi nossa intenção analisar o fenómeno da (in)disciplina no contexto da sala de aula do pré-escolar e do primeiro ciclo, evidenciando as consequências que tais manifestações comportamentais podem trazer para o processo de aprendizagem e para o desempenho docente.

Ao fazê-lo, sentimos necessidade de desde logo começar por delimitar os conceitos operacionais do estudo, nomeadamente o de **(in)disciplina**, o de **cultura de escola**, que em nosso entender pode ser fator de entendimento e perceção daquela, e o de **aprendizagem**. Partindo do princípio de que o conceito de (in)disciplina é um **conceito socialmente construído**, contextualizado, analisámos algumas das possíveis causas do fenómeno no contexto específico **da passagem do pré-escolar para o primeiro ciclo**. Acentuámos uma vertente que nos pareceu fundamental, que é a passagem do pré-escolar para o primeiro ciclo. É uma fase que marca uma transição importante na vida da criança, com todas as inseguranças, necessidades de adaptação e sinergias próprias de qualquer novo ciclo de vida. As inseguranças e dificuldades de transição serão indubitavelmente minimizadas se houver um processo de desenvolvimento sequencial, contínuo, articulado.

Se a questão de transição entre ciclos, é, antes de mais, uma questão de **continuidade educativa**, onde assume importância capital, uma **articulação curricular** ao nível da sequência das aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes, repletos de saltos, não deixa de ser, por outro lado, fator preponderante na construção de representações sobre os fenómenos que

envolvem o ambiente educativo na sala de aula, como é o caso das **representações sobre a (in)disciplina**.

Deste modo, a **articulação no desenvolvimento curricular** entre o pré-escolar e o primeiro ciclo apresenta-se como uma das condições de base para a construção de **representações mais uniformes** no que respeita ao processo educativo e aos fenómenos que o envolvem, como é o caso da indisciplina no contexto da sala de aula.

Sendo, como se referiu, um fenómeno social e contextualizadamente construído a (in)disciplina encontra explicações causais nos mais diversos domínios, que vão desde o psicológico (características dos alunos) ao sociológico (características e ambiente familiar), ao institucional e organizacional (cultura e organização de escola) até ao educativo (desenvolvimento curricular, relação pedagógica). É, por isso, um fenómeno complexo cujas **representações dependem muito do contexto** em que é produzido e analisado. Tais representações, contextualmente fundamentadas, alicerçam o modo de lidar com os comportamentos de (in)disciplina, constatando-se hoje um questionar da disciplina implementada pela escola e baseada em mecanismos de controlo social, em vez de privilegiar o desenvolvimento da autonomia, da democratização das práticas pedagógicas, da **flexibilização e articulação curriculares** e educativas.

Na medida em que a noção de (in)disciplina é algo de socialmente construído nas escolas, a sua leitura e atribuição causal ao aluno indisciplinado reflete um conjunto de valores, atitudes e crenças que atravessam as **culturas das escolas /subsistemas educativos**, as expectativas nelas geradas e geridas e esperadas pelos professores e educadores. Deste modo, as **representações** que professores e educadores apresentam da (in)disciplina acabam por refletir as respetivas posições, influenciando a **natureza da intervenção pedagógica, o desempenho profissional**, já que expressam igualmente as noções que professores e educadores têm sobre o desempenho mais adequado dos alunos em contexto de sala de aula.

A **descontinuidade educativa**, característica até há bem pouco tempo da relação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, vem-se atenuando graças à progressiva implementação dos territórios educativos e dos centros educativos, que facilitam e exigem uma maior interação, uma articulação em torno do eixo do Projeto Educativo. Tal **interação articulada**, no entanto, na prática continua baseada em colaborações pontuais, em **participação conjunta, mas paralela**, em atividades do Plano Anual de Atividades, em reuniões de início de ano de articulação dessas mesmas atividades, mas que não passam, geralmente, da respetiva escolha.

Tendo objetivos e estruturas educativas muito semelhantes, pré-escolar e primeiro ciclo apresentam todas as condições para uma articulação curricular baseada numa ótica de

continuidade educativa que tenha em linha de conta a educação e a aprendizagem enquanto processo continuado, cujo percurso e respetivas metas é preciso conhecer em pormenor, como condição de base para a superação de constrangimentos e dificuldades, como fator de uma aprendizagem significativa, coerente e estruturada. Esta articulação baseada num *continuum* educativo, traria certamente uma representação mais uniformizada sobre os comportamentos de (in)disciplina e, conseqüentemente, posições mais uniformes na natureza das análises e intervenções dos respetivos comportamentos, formas mais uniformes de intervenção pedagógica.

A (in)disciplina, ao ser um fenómeno estranho no ambiente da sala de aula, apresenta-se como **fator perturbador** quer do ambiente educativo e, conseqüentemente **das aprendizagens** quer das relações que nele se processam, com maior visibilidade para um desequilíbrio no **desempenho docente**. Revolta, *stress*, desânimo, desmotivação, reformas antecipadas, são alguns dos indicadores mais comumente apontados por diversos estudos como manifestações sentidas pelos docentes e cuja causa próxima está nos comportamentos disruptivos no contexto da sala de aula.

Fenómeno complexo, a (in)disciplina torna-se cada vez mais visível no contexto da escola. Existiu desde sempre e continuará, certamente, a manifestar-se ao longo dos tempos. Importa, acima de tudo, procurar os alicerces de uma leitura possivelmente mais uniforme, sobretudo entre etapas educativas contíguas, de modo a diluir os efeitos de atuações díspares, por vezes mesmo contraditórias, na certeza de que o principal remédio para a (in)disciplina está, certamente, na qualidade da **relação pedagógica**.

CAPÍTULO III - Metodologia do estudo

Apresentação

A metodologia representa o conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias desenvolvidas pelo investigador, no sentido de, com a máxima propriedade e rigor, obter resposta para o problema, alcançar os objetivos delineados e responder às hipóteses levantadas. Para tal, um dos primeiros passos é a escolha do modelo de pesquisa, que de acordo com diversos autores (Tuckman, 2000; Bisquerra, 2004a; Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Ribeiro, 2010) pode ser de cariz predominantemente experimental ou não experimental, podendo, no entanto, num estudo recorrer-se a mais do que um modelo, ou mesmo à conjugação dos dois (Stake, 1994; Correia & Pardal 1995). Deste modo, o modelo "refere-se ao plano ou estratégia concebido para obter a informação que se deseja" (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.154).

A escolha do modelo de investigação tem a ver predominantemente com a natureza do estudo, adequada ao problema e aos objetivos a alcançar, sendo que no enfoque quantitativo se recorre ao modelo para analisar "a certeza das hipóteses formuladas em determinado contexto, ou para obter evidência e respeito das linhas de pesquisa (quando não há hipóteses) ", enquanto na focagem qualitativa o que se procura é um plano de ação que possibilite a recolha de "informações, estabelecendo-se uma estratégia de abordagem do fenómeno, evento, comunidade ou situação a ser estudada" (*Ibidem*).

1. Natureza do estudo

Apesar de podermos encarar os modelos de estudo como de natureza quantitativa ou qualitativa, tal não implica, como refere Stake (1994), que num estudo se não possam conciliar os dois modelos, sendo que a combinação dos dois resulta quase sempre mais profícua. De facto e como refere ainda Stake (1998, p. 42) a distinção entre investigação quantitativa e qualitativa não reside tanto na diferença entre dados quantitativos e qualitativos, quanto "na diferença entre a procura de causas face à procura de acontecimentos". Por isso, o importante na escolha do modelo, ainda de acordo com Stake (1998, p. 48) é que a respetiva escolha seja fator preponderante no melhor entendimento do objeto do estudo.

Neste sentido e tendo como base de ponderação o problema, os objetivos e hipóteses do estudo procurámos um desenho metodológico, que, combinando as duas vertentes, quantitativa e qualitativa, nos permitisse ajudar a analisar as representações que os professores do primeiro ciclo

e educadores têm acerca da relação entre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento curricular nos respetivos subsistemas educativo e educacional e o entendimento das manifestações e atitudes de disciplina e indisciplina.

Tal conjugação modelar verificou-se, por um lado, na escolha do instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, que nos permitiu a dimensão quantitativa do estudo e, por outro, na análise dos mesmos que, numa conjugação do entendimento dos inquiridos com a fundamentação teórica, nos propiciou uma dimensão de cariz mais qualitativo.

O estudo que desenvolvemos apresentou-se assim como um estudo de natureza transversal correlacional - causal, pois que descreve as relações "entre duas ou mais categorias, conceitos ou variáveis num momento determinado" (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 230). Neste modelo, o que se mede-analisa (enfoque quantitativo) ou avalia-analisa (enfoque qualitativo) é a associação entre conceitos (disciplina-indisciplina e práticas pedagógicas, desenvolvimento curricular e respetivas consequências na aprendizagem) num tempo e circunstâncias determinadas, em dois subsistemas educativos sequentes.

2. Opções metodológicas

Esta postura metodológica de recorrer à conjugação das duas vertentes do estudo é devidamente realçada por Stake (1994) e por Correia e Pardal (1995), entre outros, para quem tal modelo de desenvolvimento metodológico é o que mais se coaduna. De facto, procura-se consubstanciar o estudo num inquérito por questionário, com a expressão qualitativa/quantitativa dos dados, procedendo à respetiva análise numa atitude reflexiva, qualitativa, procurando contextualizar os resultados com a fundamentação teórica.

Porque versa sobre um conjunto de professores do primeiro ciclo e educadores de infância dos Agrupamentos de Escolas de um concelho do distrito do Porto da região Norte, o estudo pode igualmente ser encarado como de natureza estudo de caso, já que versa sobre uma realidade contextualizada, específica, previamente delimitada e muito concreta. Vamos assim ao encontro do que refere Stake (1998, p.11), quando refere que "de um estudo de caso espera-se que abarque a complexidade de um caso particular" e que procura compreender-se, como é o caso deste Agrupamento de Escolas.

O estudo, como referimos, parte de um problema que é evidenciar a representação da indisciplina por parte dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo de um grupo de escolas e jardins de infância de um concelho do Norte Litoral e analisar em que medida tal

representação pode encontrar sustentação no clima de escola e nas práticas pedagógicas e de desenvolvimento curricular da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, fundamentado assim o modo de entender os comportamentos de indisciplina, por um lado, e como é que tal entendimento se prende com o contexto que envolve as práticas pedagógicas de cada subsistema e com as práticas de desenvolvimento curricular e quais as consequências que pode apresentar numa aprendizagem de qualidade e no desempenho docente, por outro.

As práticas curriculares dos dois subsistemas apresentam, como foi dito na fundamentação teórica, diferentes perspetivas e práticas pedagógicas, diferentes culturas educativas e organizacionais, que podem estar na origem de interpretações bem diferenciadas e com uma axiologia distinta, que importa clarificar, compreender, para vermos se efetivamente é fonte da perceção de muitos dos comportamentos considerados disruptivos, se ela influi ou não na própria atitude dos professores, na qualidade das aprendizagens, na relação pedagógica e na interação entre os pares.

Um desenvolvimento curricular articulado e contínuo propiciará, certamente, aprendizagens significativas, na medida em que tem em conta os 'subsunçores' das aprendizagens anteriores, os significados que as suportam e que servem de alicerce às novas aprendizagens, sem o que serão certamente descontextualizadas, mera e fundamentalmente memorizadas, mas dificilmente construídas (Ausubel, 1980).

2.1 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

A metodologia operacionaliza-se através de um conjunto de procedimentos e técnicas, que vão desde a escolha dos participantes, até às técnicas de recolha de dados e aos procedimentos do seu tratamento e respetiva análise e interpretação dos resultados. A definição e delimitação destes participantes, como facilmente se conclui, é um passo primordial nos procedimentos metodológicos. Com efeito, em Ciências da Educação, importa definir *a priori* “o universo de conteúdo a medir, para que o principal trabalho de selecção dos itens se efectue antes do teste” (Laveault & Gregoire, 2002, p.45). Tal pressuposto, implica a escolha desse mesmo universo, geralmente limitado por questões de economia e operacionalidade. Com efeito, como referem Borg e Gall (1996, p.239), “normalmente num estudo de investigação torna-se impossível indagar toda uma população em cujas opiniões se está interessado”. Daí se limitar a investigação a uma pequena parcela de participantes, ou seja “um determinado número de sujeitos de uma população

definida como representativos dessa população” (*Idem*: 240) e que será o domínio de inferência e análise.

Para que a inferência apresente rigor e credibilidade, este conjunto de participantes deve ser representativo do universo de que faz parte, exigindo-se para tal que os seus membros sejam “escolhidos ao acaso, com iguais probabilidades de serem seleccionados” (Laveault & Gregoire, 2002, p.47), sem que tal signifique que as características dos representantes sejam exatamente as da população, já que a representatividade e expressividade dos participantes dependem também da sua vastidão (*Ibidem*).

Para além da representatividade há ainda mais duas características que devem suportar a escolha dos participantes: a imparcialidade e o tamanho. Pela imparcialidade, todos os elementos participantes devem ter igualdade de probabilidade de serem seleccionados, enquanto o tamanho refere que deve ser em número suficiente de modo a que as suas características se aproximem das características da população representada.

Foi seguindo tais princípios que escolhemos os participantes no nosso estudo, que são 100 professores pertencentes ao 1º CEB e educadores do Pré-Escolar, que engloba um conjunto de 4 Agrupamentos de Escolas de um concelho do litoral Norte, mais especificamente do distrito do Porto.

2.2. Construção e validação dos instrumentos: o inquérito por questionário

Realizar um inquérito, de acordo com Matalon (1997, p. 2) "é *interrogar* um determinado número de indivíduos tendo em vista uma *generalização*". Por conseguinte e ainda no entendimento do referido autor, o inquérito consiste "em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los". O inquérito pode assumir diversas formas, sendo uma das mais comuns o inquérito por questionário, que na opinião de Matalon (1997, p. 110) "é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem" e cuja operacionalização implica "que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exactamente o que se espera dela" (*Ibidem*). Bisquerra Alzina (2004, p. 233) aponta como uma das virtualidades deste instrumento o facto de facilitar a "...descrição e predição de um fenómeno educativo, sendo igualmente eficiente para uma primeira aproximação à realidade ou para estudos exploratórios".

Especificando a natureza do questionário, Marconi e Lakatos (1990, p. 88) definem-no como "um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

É um instrumento que apresenta um conjunto de vantagens, tais como economizar tempo, viagens e possibilitar a obtenção de um grande número de dados; atingir um grande número de pessoas simultaneamente; abranger uma área geográfica ampla; obter respostas rápidas e precisas; dar liberdade nas respostas, dado o anonimato; evitar a distorção das respostas, dada a não presença dos inquiridores; proporcionar tempo e disponibilidade para as respostas, permitir uma uniformidade de avaliação (Marconi & Lakatos, 1990, p. 89).

A par destas vantagens, o questionário tem também algumas desvantagens ou limitações, tais como haver uma quantidade de questionários sem retorno; algumas perguntas sem respostas; só ser possível aplicá-lo a pessoas que saibam ler e escrever; não permitir a explicação de algumas questões que possam suscitar dúvidas; poder haver influência no modo como as questões são formuladas; exigir um universo mais homogéneo (*Ibidem*).

Foi tendo em consideração estes princípios, o objeto e a natureza do estudo, que optámos por este instrumento de recolha de dados. Deste modo, a opção pelo inquérito por questionário⁸ não foi feita ao acaso, antes obedeceu ao conjunto de pressupostos e princípios anteriormente referidos, tendo ainda em conta a natureza do estudo.

2.3. Estrutura do questionário

O questionário foi organizado em duas partes principais: uma relativa aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos e outra relativa aos dados de opinião para conhecer a representação de professores do 1.º CEB e educadores acerca dos comportamentos de (in) disciplina no contexto da sala de aula e da sala de atividades e a influência que tais comportamentos podem apresentar no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

As questões colocadas apresentam perguntas de carácter fechado, escolha múltipla e (sim/não) e outras de carácter aberto (opinião). As de carácter fechado assentam em alguns dos conceitos de indisciplina mais comuns nos autores da especialidade (Amado, Jesus, Lopes, Estrela...). O recurso a um maior número de itens de resposta fechada (15) prende-se com o facto de permitirem uma validação das respostas através da comparação, dar uma menor variabilidade

⁸ Adaptado de Estrela (1994); Bairrão (1997); Afonso (1999); Silva (1999); Pacheco (1996; 1999; 2005); Amado (2000; 2001; 2010); Carita & Fernandes (2002); Jesus (2002); Serra (2004); Silva & Neves (2006); Veiga (2007); Viana (2007); Bastos (2007); Garcia (2009); Morgado & Pacheco (2009).

de respostas, facilitando assim a respetiva análise e codificação (Foddy, 2002, p. 143). Os itens de resposta aberta (10), apesar de requererem a subsequente análise de conteúdo, que implica maior gasto de tempo e mais esforço, apresentam algumas vantagens: permitem às pessoas inquiridas expressar-se nas suas próprias palavras; possibilitam uma recolha de informação mais completa e protegem os inquiridos de influências externas (Moreira, 2004). Na verdade, conceber um inquérito por questionário consiste essencialmente em “traduzir os objectivos da pesquisa em questões específicas” Gil (1999, p. 129). Com os dados obtidos através das questões colocadas o investigador reúne informações que lhe possibilitam o esclarecimento do problema da investigação. Para Quivy e Campenhoudt (1998, p.193) um dos principais objetivos deste método é possibilidade de “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.”

As vantagens do inquérito por questionário estão relacionadas com a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados que permitem proceder a múltiplas análises de correlação e de poder ser aplicado a um grande número de sujeitos, aumentando as possibilidades de representatividade. Destacamos ainda outras vantagens, tais como a rapidez de recolha de informação, a garantia de anonimato que facilita a autenticidade das respostas, assim como a escolha pelo inquirido da hora mais adequada ao seu preenchimento.

O questionário foi estruturado em seis variáveis (Anexo II), de acordo com as dimensões implícitas no problema e nos objetivos e no desenvolvimento teórico, com um total de 29 questões, sendo que destas 7 são de escolha múltipla, 8 de sim-não e 10 abertas, sendo 4 de identificação, como se pode verificar no Quadro 3. Foi encabeçado por um pequeno texto onde se explicavam os objetivos do instrumento, bem como de outro, onde eram dadas as respetivas instruções de preenchimento, indo assim de encontro ao defendido por diversos autores (Matalon, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1998; Bisquerra Alzina, 2004; Coutinho, 2011).

Quadro 3. Estrutura do questionário

Variável	Nº de questões	Tipo de questões
A - Identificação	4	— — — —
B – Conceito da Indisciplina	7	2 escolha múltipla 2 sim-não 3 abertas
C - Indisciplina e cultura de escola	3	1 escolha múltipla 2 sim-não
D- Causas da Indisciplina	2	1 escolha múltipla 1 aberta
E - Gestão da Indisciplina	3	1 escolha múltipla 2 abertas
F - A (in)disciplina, a aprendizagem e o desempenho docente	10	2 escolha múltipla 4 sim-não 4 abertas

No processo de elaboração do questionário, tivemos em consideração um conjunto de parâmetros, de modo a conservar a sua eficácia e validade. Neste sentido, para além de ter em linha de conta os participantes a quem iria ser distribuído, foram ainda considerados o tipo, ordem e grupos de perguntas, a formulação das mesmas. Partimos do problema a que queríamos responder com o desenvolvimento do estudo e dos objetivos que pretendíamos alcançar. As vertentes de um e outros foram organizadas em variáveis à volta das quais elaborámos um conjunto de questões, tendo em atenção a fundamentação teórica desenvolvida e a opinião dos respetivos autores. Antes da elaboração do inquérito procedemos à definição dos objetivos que o suportaram, bem como da estrutura em que foi organizado, como se pode verificar na figura 7.

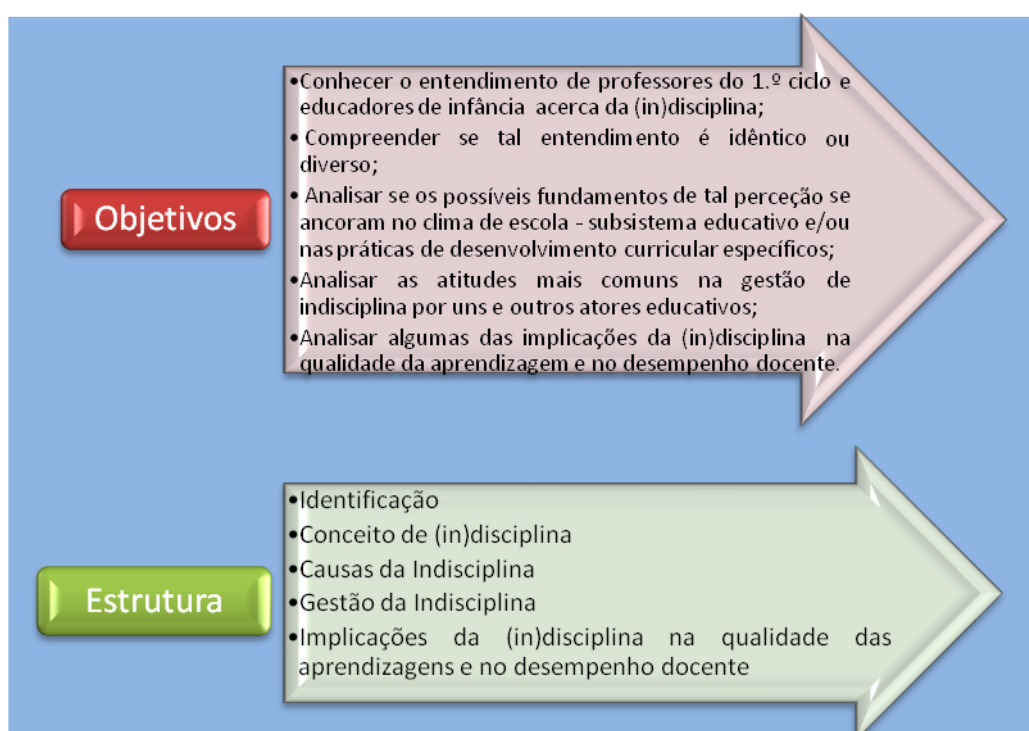


Figura 7- Objetivos e estruturas sustentadores da elaboração do inquérito (Produção própria)

Os objetivos e estrutura do questionário tiveram como fundamentação de cada uma das anteriormente referidas variáveis um conjunto de pressupostos e princípios, de entre os quais se destacam:

2.3.1. Identificação

- As questões aqui colocadas permitem-nos saber se o inquirido pertence a subsistema educativo da educação pré-escolar ou ao primeiro ciclo, fundamental para a temática e análise dos dados e se a experiência/tempo de serviço, com a consequente vivência do clima de escola/subsistema educativo, influencia ou não a perceção dos inquiridos.

- Quanto ao sexo serve apenas para nos mostrar se os inquiridos seguem de perto os padrões nacionais, no que se refere a este item a nível nacional, nos subsistemas educativos em causa.

2.3.2. Entendimento do conceito de indisciplina

- Parece-nos fundamental procurar saber o que os inquiridos de um e outros subsistemas entendem por indisciplina. Do seu entendimento surgirão, certamente, as opiniões acerca da existência ou não do fenómeno, da respetiva gravidade ou não na prática curricular.

- As questões colocadas apresentam perguntas de carácter fechado (sim/não), outras de carácter aberto (opinião). As de carácter fechado assentam em alguns dos conceitos de indisciplina mais comuns nos autores da especialidade (Amado, Jesus, Lopes, Estrela...).

- Quanto à questão de saber se entendem se há mais indisciplina num subsistema educativo do que noutro, pode ajudar a consolidar a perspetiva do constructo de indisciplina e da sua relação com variáveis causais como a idade, o clima de escola/subsistema educativo, a continuidade educativa/articulação educativa, entre outros.

2.3.3. Indisciplina e cultura de escola

- As questões aqui colocadas permitirá perceber se os inquiridos entendem a (in)disciplina em função das culturas escolar e curricular em que trabalham.

2.3.4. Causas da indisciplina

- Parece-nos conveniente a introdução desta variável, pois permitirá perceber grande parte do apoio concetual, por parte dos inquiridos.

2.3.5. Gestão da indisciplina

- Também este indicador consolida o entendimento do fenómeno, já que se lida com ele de acordo com o modo como ele é percebido e de acordo com as bases de ambiente e clima educativo em que se vive e constroem valores, perceções, expectativas e anseios, como se referiu na fundamentação teórica.

2.3.6. (In)disciplina e qualidade de aprendizagem

- O ambiente educativo é fator condicionador das interações e da relação pedagógica no contexto da sala de aula. Diversos estudos (Doyle, 1986; Estrela, 1992; Caritas, 1997; Amado 2001; Lopes, 2002) têm evidenciado esta relação, mostrando que a disciplina gera ambiente mais

propício às aprendizagens, enquanto os comportamentos mais disruptivos, ao contribuírem para a deterioração do ambiente e da relação pedagógica acabam por interferir na qualidade das aprendizagens. Aliás esta relação entre o ambiente e as aprendizagens do indivíduo, as interações e o respetivo desenvolvimento é também acentuado pela perspetiva bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998), que acentua a importância do equilíbrio interativo entre o indivíduo e o ambiente em que aprende e se desenvolve.

Ao deteriorar o ambiente educativo e a relação pedagógica, os comportamentos de indisciplina acabam por afetar igualmente os gestores desse mesmo ambiente e relação, os professores. O *stress* e o mal-estar provocado por tais comportamentos no desempenho docente têm sido acentuados por diversos estudos (Roque & Veiga, 2007; Sá, 2007; Picado, 2009), mostrando assim a importância que a (in)disciplina tem no processo de aprendizagem e nos respetivos intervenientes e contextos.

A partir de tais princípios e fundamentos, começámos por elaborar as questões, colocando questões abertas e fechadas, estas últimas com predominância de escolha múltipla, optando por questões abertas sempre que se colocava uma questão fechada tipo sim-não, servindo aquelas como justificação ou esclarecimento da opção anterior. Esta opção pela predominância de questões fechadas teve como apoio teórico o entendimento de Foddy (2002, p. 143), para quem este tipo de questões possibilita uma validação destas através da comparação das respostas obtidas, já que são as mesmas para os inquiridos. Dá respostas com menor variabilidade, o que facilita o respetivo tratamento, codificação e análise.

A fim de verificar a fiabilidade do questionário, procedemos a uma pré-testagem em 7 professores e 3 educadores, num total de 10 participantes. Foram professores e educadores da nossa confiança e que não pertencem ao agrupamento onde se realizou o estudo. Ao optarmos por tal procedimento fomos de encontro ao preconizado por Marconi e Lakatos (1990, p. 90) que aconselham este procedimento a cerca de 10% dos elementos inquiridos.

Após termos concluído pela fiabilidade do questionário e por um especialista na área de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho, procedemos ao respetivo envio para a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) que o validou, após recomendar a substituição da variável género pela variável sexo, de acordo com o Anexo I.

Analisada a fiabilidade do instrumento, obtido o parecer favorável da DGIDC, pelo GEPE e a anuência dos diretores dos Agrupamentos do Concelho onde se realizou o estudo, procedemos à respetiva distribuição pelos elementos nele participante.

Recolhidos os dados, seguiu-se o respetivo tratamento, começando-se pela sua categorização e pelo respetivo tratamento informático, através de um programa informático, o Excel, que é um programa que permite tratar estatisticamente os dados, já que possui as principais funções estatísticas, nomeadamente as de dispersão, que são as que mais diretamente interessam na nossa análise. Permite igualmente, a partir das tabelas de dados criar automaticamente a respetiva expressão em figuras gráficas que as sustentam e explicitam, o que facilita uma leitura global das frequências e uma leitura descritiva, tratando-se de opinião mais fácil à fala e à identidade dos participantes. Uma vez que é um programa do pacote Office é de fácil acesso, contrariamente a outros programas por vezes com mais virtualidades neste domínio.

2.4. Aplicação dos questionários

Uma vez aprovado pela DGIDC e com autorização dos diretores dos AE, procedemos à respetiva distribuição do questionário, num total de 158, tendo os respetivos diretores de cada escola dos agrupamentos assumido presencial e pessoalmente a responsabilidade da respetiva distribuição e recolha. Passados oito dias da distribuição dirigimo-nos às escolas trazendo já grande parte dos questionários respondidos, solicitando aos diretores que envidassem todos os esforços junto dos professores e educadores para no prazo de quatro dias os outros estarem respondidos. Fomos ainda mais duas vezes às escolas, tendo no fim do prazo de mais oito dias conseguido a devolução de um total de 100 questionários, que constituíram a base dos participantes no estudo, como se pode verificar no Quadro 4.

Quadro 4. Processo de distribuição/recolha dos questionários

Total de questionários distribuídos	158
Questionários recebidos ao fim de 8 dias (1.ª visita)	72
Questionários recebidos ao fim de 12 dias (2.ª visita)	16
Questionários recebidos ao fim de 12 dias (3.ª visita)	12
Total de questionários recebidos	100
Total de questionários não devolvidos	58

2.5. Análise documental

Toda a análise de documentos requer isenção e rigor, numa atitude sem pré-conceitos e onde a subjetividade do investigador deve estar mais afastada possível de qualquer análise e

interpretação, na procura da indispensável objetividade e distanciamento de qualquer tipo de influências.

Para além da análise dos documentos normativos que enquadram a estatuto do aluno, onde são identificados comportamentos de indisciplina e respetivas penalizações, analisámos um conjunto de obras de autores consagrados na comunidade científica nacional e internacional, no domínio da pesquisa educacional, bem como artigos de revistas da especialidade.

Assim, para além de um conjunto de obras de referência sobre a temática da indisciplina (Estrela, 1994; Afonso, 1999; Silva, 1999; Amado, 2000, 2001, 2010; Carita & Fernandes, 2002; Jesus, 2002; Silva & Neves, 2006; Veiga, 2007; Viana, 2000; Bastos, 2007; Garcia, 2006, 2009...), do desenvolvimento curricular e cultura de escola (Pacheco, 1996, 1999, 2005; Morgado & Pacheco, 2009; Torres, 2003), da aprendizagem (Bandura, 1982, 2002; Ausubel, 1980; Perrenoud, 1995; Valadares & Graça, 1998; Beltrán, 1998, 2001; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Vygotsky, 2003...) e da articulação e continuidade educativas entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo (Nabuco, 1992; Bairrão, 1997; Portugal, 2000; Monge, 2002; Serra, 2004; Vasconcelos, 2007; Sim-Sim, 2009...) consultámos ainda um conjunto diversificado de artigos de revistas científicas, que expressando resultados e metodologias de investigação sobre o objeto do estudo vieram alicerçar a construção do seu corpo teórico.

Na recolha de evidências que permitissem responder às questões relativas ao domínio da investigação analisámos um conjunto de obras e autores que fundamentaram não só as opções metodológicas, como também a construção do instrumento de recolha de dados e respetivo tratamento e análise (Marconi & Lakatos, 1990; Bogdan & Biklen, 1994; Gil, 1995; Pardal & Correia, 1995; Borg & Gall, 1996; Matalon, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1998; Bisquerra Alzina, 2004; Sampieri Collado & Lucio, 2006; Ribeiro, 2010; Coutinho, 2011).

Tivemos assim a preocupação de analisar toda a informação ao nosso alcance e no espaço de tempo que nos foi concedido, de modo a dotar o estudo de rigor e solidez científica, partilhando com Bogdan e Biklen (1994, p. 49) a ideia de que nada do que se consulta e estuda "é trivial e que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo".

Ainda no domínio da investigação distribuámos, como se referiu o questionário cujos dados analisámos numa perspetiva de cruzamento dos dados expressos pelos participantes com os recolhidos na fundamentação teórica, de modo a conferir uma unidade estruturante ao estudo.

2.6. Análise de dados

A análise dos dados assenta essencialmente na interpretação que o investigador faz dos resultados que lhe são fornecidos pelos participantes através do inquérito em que participaram. Este processo comporta a conjugação da dimensão qualitativa implícita na opinião e interpretação do investigador com a quantitativa expressa nos dados apresentados (Pardal & Correia, 1995). A dimensão qualitativa, como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 11) "...ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais", ou seja a perspetiva própria do investigador face à perceção dos participantes expressa nos dados fornecidos pelo instrumento.

Para que a análise apresentasse coerência com o estudo em geral, ao tratarmos os dados começámos por os categorizar, de acordo com um conjunto de dimensões implícitas quer no problema, quer nos objetivos do estudo, expressando nas questões apresentadas os indicadores que se nos apresentaram como mais relevantes e cujos dados foram, como se referiu anteriormente, tratados através do Excel. Porque os dados exprimem a opinião dos participantes no estudo, procurámos, na sua análise, enquadrá-los nos objetivos e problema do estudo, fundamentando assim uma análise estruturante.

3. Apresentação e caracterização do local de estudo

O local onde se desenvolveu o nosso estudo foi o de um concelho do litoral Norte do país, num conjunto de Agrupamentos de Escolas, que englobam o pré-escolar, o primeiro ciclo e o segundo e terceiro ciclos.

No que se refere especificamente aos participantes no estudo e como deixámos já referido, ela abrangerá os professores do primeiro ciclo e os educadores de infância de um Agrupamento Vertical de Escolas da Região Norte Litoral. No que aos participantes especificamente diz respeito, foram 22 educadores que correspondem à quase totalidade de educadores a exercer nos Agrupamentos de Escolas do concelho, sendo que os 78 professores, embora não constituam o universo dos professores do agrupamento, representam a sua grande maioria.

O concelho onde se desenvolveu a nossa investigação é um concelho cuja atividade principal e caracterizadora é a pesca, com as indústrias dela derivadas. Tem também algum desenvolvimento industrial, sobretudo têxtil, a par de uma agricultura predominantemente de subsistência e segunda atividade, se bem que comece a desenvolver-se cada vez mais a agricultura industrializada, nomeadamente com a proliferação de estufas que alimentam as grandes e médias superfícies comerciais da zona.

3.1. Contexto educativo em que se insere os Agrupamentos de Escolas

Ao escolher um grupo de participantes para uma investigação há que ter em linha de conta um conjunto de pressupostos, de entre os quais destacamos a representatividade a imparcialidade e o tamanho. A representatividade é um dos fundamentos do rigor e credibilidade da inferência, já que se exige que os participantes sejam representativos do universo a que pertencem, o que implica que sejam “escolhidos ao acaso, com iguais probabilidades de serem seleccionados” (Laveault & Gregoire, 2002, p.47), sem que tal signifique que as características dos elementos participantes sejam exatamente os da população, já que a representatividade e expressividade dos elementos dependem também da sua vastidão (*Ibidem*). Daí que, para além da representatividade surjam ainda mais duas características que devem suportar a escolha dos elementos participantes: a imparcialidade e o tamanho. Pela imparcialidade, todos os elementos participantes devem ter igualdade de probabilidade de serem seleccionados, enquanto o tamanho refere que deve existir uma abrangência que permita que as suas características se aproximem das características da população.

Porque o agrupamento onde trabalho não apresentava, só por si, as características anteriormente enunciadas, optámos por alargar a participação no estudo aos restantes agrupamentos do concelho que apresentam um conjunto de 5 escolas EB2-3, 2 EB1 e 16 estabelecimentos do pré-escolar. Foi uma opção que, se por um lado trouxe dificuldades acrescidas, sobretudo no processo de distribuição e recolha do instrumento de recolha de dados, por outro, pode ter enriquecido o estudo já que apresenta uma maior diversidade de ambientes educativos e consequente possibilidade de diversidade de perceção do fenómeno do estudo.

3.2. Caraterização dos participantes no estudo

Como referimos anteriormente, os elementos participantes é constituída por um conjunto de professores do primeiro ciclo e por outro de educadores de infância de um conjunto de escolas pertencentes a 4 Agrupamentos de Escolas de um concelho do Norte Litoral. A percentagem de professores do primeiro ciclo (78%) é superior à de educadores de infância (22%), como se pode constatar nos dados na figura gráfica 1.

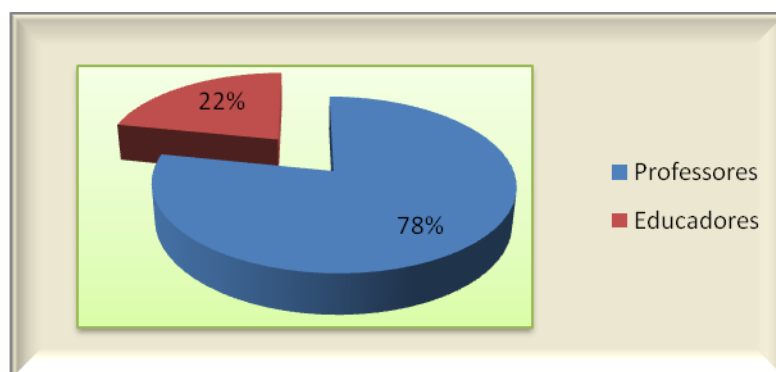


Gráfico 1. Percentagem dos elementos participantes

A caracterização dos participantes no estudo pode ser um fator importante no delinear do perfil de tais elementos, podendo assim contribuir para um melhor entendimento das respetivas posições, percepções e representações.

A fim de melhor caracterizarmos tais elementos, colocámos no questionário um conjunto de quatro indicadores, sexo, idade, subsistema de ensino e tempo de serviço.

A idade, para além de poder ser referencial de certa experiência profissional, pode igualmente influenciar o entendimento das práticas educativas e da aprendizagem, não só pela experiência que pode refletir, como também pela influência que pode ter da cultura de escola. Porque era difícil tratar este indicador se mantivéssemos a idade de cada um dos elementos participantes, optámos por a categorizar em intervalos de cinco em cinco anos, começando nos 25 anos e terminando no 55, já que os limites das idades dos inquiridos se situavam entre os 27 e os 55 anos, como se pode constatar nos dados na figura gráfica 2.

No que respeita aos professores do primeiro ciclo, nota-se que a mediana se situa nos 31-35 anos e nos 51- 55 anos (ambas as idades com a frequência de 21 elementos participantes). Entre estes dois limites ficam 33 elementos participantes, que reflectem os valores dos escalões que medeiam entre os 36 e os 50 anos. A média global de idade dos professores inquiridos é de 40 anos, o que revela uma amostra nem muito jovem, nem idosa, fugindo assim aos potenciais perigos advindos de uma certa acomodação de idades mais avançadas, como refere Huberman (1995), sem deixar, por outro lado, de apresentar já uma certa experiência profissional, que certamente influirá no seu modo de perceber e construir as suas representações acerca do objeto do estudo.

Quanto aos educadores a maior parte (15) apresenta uma idade que vai para além dos 46 anos, sendo que 6 estão para além dos 40 anos, numa média global de 47,6 anos de idade. Nota-se aqui uma maior possibilidade de experiência profissional, podendo igualmente refletir-se a influência do sentimento uma maior separação entre os dois subsistemas educativos, já que

viveram durante algum tempo numa situação decerto 'isolamento', característico do tempo precedente à constituição dos Agrupamentos de Escolas e dos Centros Educativos e devidamente referenciado por Nabuco (1992), por Formosinho (1998) e por Vasconcelos (2003), entre outros.

<i>Idade</i>	<i>Professores</i>		<i>Educadores</i>	
	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>
<i>25 - 30 anos</i>	4	5	0	-
<i>31 - 35 anos</i>	21	27	1	5
<i>36 - 40 anos</i>	14	18	1	5
<i>41 - 45 anos</i>	9	11	5	23
<i>46 - 50 anos</i>	10	12	7	31
<i>51 - 55 anos</i>	20	27	8	36
<i>TOTAL</i>	78	100	22	100

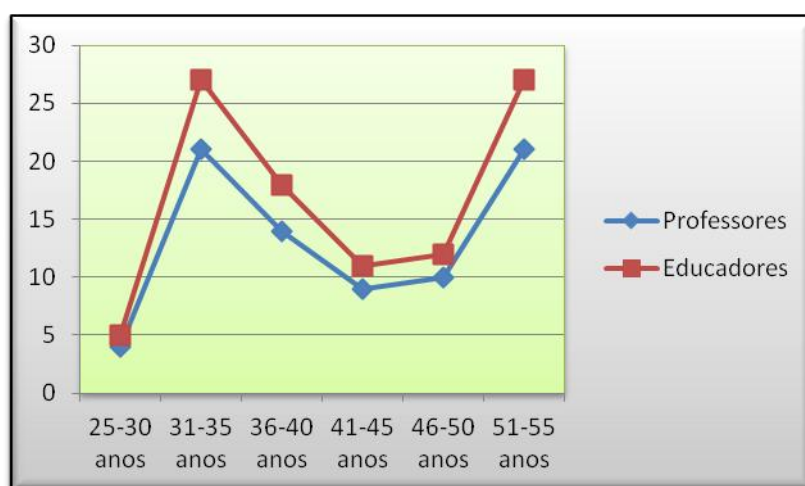


Gráfico 2. Idade dos professores e educadores

Já no que respeita ao sexo dos elementos participantes, indicador que pode ser importante nomeadamente na representação do conceito de indisciplina no contexto da sala de aula, por exemplo, onde por vezes o sexo pode ter a sua influência, o que se nota, de acordo com os dados da figura gráfica 3, é que no respeitante aos professores do 1.º CEB, há que a predominância é do sexo feminino, com 70 dos participantes, o que vai de encontro à média nacional, já que, como afirma Benavente (1998), no primeiro ciclo a docência é uma profissão no feminino.

Quanto à educação Pré-Escolar, tal situação ainda se torna mais notória, já que os 22 participantes são do sexo feminino. Tendência também muito próxima da realidade nacional (CNE, 2003). Deste modo e neste indicador os participantes do estudo são representativos do universo global dos seus pares a nível nacional.

Sexo	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
Masculino	8	11	0	0	Professores: Feminino Educadores: Feminino
Feminino	70	89	22	100	
TOTAL	78	100	22	100	

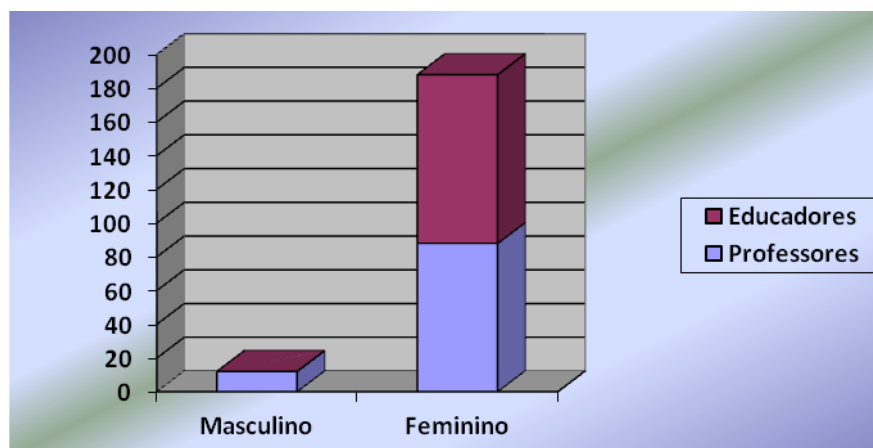


Gráfico 3. Sexo dos participantes do estudo

Outro indicador que pode ser importante na caracterização dos elementos participantes é o tempo de serviço, na medida em que expressa a experiência profissional do inquirido, podendo igualmente ancorar a sua cultura de escola e representações acerca do objeto do estudo. Porque a dispersão pelos anos é grande e torna muito difícil a análise, optámos também aqui por categorizar o tempo de serviço em escalões de quatro anos, tendo em conta os limites iniciais e terminais obtidos nos inquéritos.

Os dados, da figura gráfica 4, revelam-nos que a média do tempo de serviço dos professores participantes é de 17,5 anos, sendo que 2 apresentam apenas 2 anos de serviço, 15 entre 6 e 10 anos de serviço, 20 apresentam entre 11 e 15 anos de serviço, 7 entre 16 e 20 anos, 10 entre 21 e 25 anos, 13 entre 26 e 30 anos e 11 mais de 30 anos.

Quanto aos educadores nota-se, desde logo pela média global, 22,4 anos, um maior tempo de serviço, situando-se a maior parte acima dos 20 anos, respetivamente 8 entre os 21 e os 25 anos e 9 entre os 26 e os 30 anos.

Ficámos assim com um perfil dos elementos participantes que aponta para uma notória preponderância do género feminino, com uma média de idades a rondar os 40-45 anos e com um tempo de serviço cuja média se situa globalmente nos 22-25 anos, o que pode indiciar uma certa experiência profissional.

Tempo de Serviço	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
- de 5 anos	2	3	0	0	Professores: 11-15 anos Educadores: 26-30 anos
6 - 10 anos	15	19	0	0	
11 - 15 anos	20	25	1	5	
16- 20 anos	7	9	3	14	
21 - 25 anos	10	13	8	36	
26 - 30 anos	13	16	9	40	
+ de 30 anos	11	15	1	5	
TOTAL	78	100	22	100	

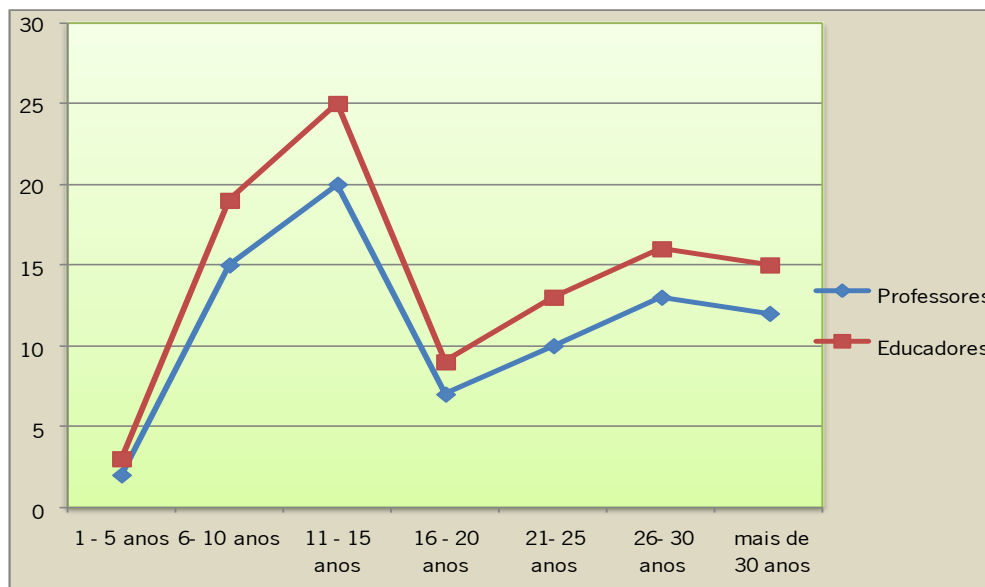


Gráfico 4. Tempo de serviço dos elementos participantes

Os participantes apresentam assim um perfil global maioritariamente do sexo feminino, com idades que apontam para a possibilidade de uma certa experiência profissional, indicador corroborado pelo tempo de serviço, características que podem fundamentar as suas representações acerca do objeto do estudo.

4. Questões de ética na investigação

Realizar um trabalho de investigação implica, para além das questões metodológicas e de fundamentação teórica, toda uma postura ética, todo um conjunto de regras que implicam o papel do investigador, o dever do investigador perante o participante, e os direitos do participante.

Segundo Reale (1999), Ética é a ciência normativa dos comportamentos humanos, a disciplina ou ramo do conhecimento que diz respeito à definição e avaliação de pessoas e organizações, é a disciplina que dispõe sobre o comportamento ajustado e os meios de o desenvolver, tendo em conta os entendimentos presentes na sociedade ou em agrupamentos

sociais particulares. Deste modo, na interação quotidiana das pessoas, nas suas relações e vivências, a ética surge como um mediador da conduta humana, ancorando o *agir* de cada um, conferindo-lhe uma dimensão do bem comum, dignificando as ações humanas. Tal consegue-se através de toda uma axiologia, de onde ressaltam valores como a verdade, a justiça, a solidariedade e a democracia.

Tal dimensão acaba por conferir às ações desenvolvidas uma valoração de correção ou incorreção, como é, aliás, sublinhado por Bogdan e Biklen (1994, p.75), para quem a ética corresponde às normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo.

Nesta ótica, e porque a investigação científica parte da realidade para gerar conhecimento sobre essa mesma realidade, a conduta do investigador terá que estar ancorada em princípios éticos. Significa isso, que a produção e difusão do conhecimento terá que pressupor verdade nos problemas que formula e validade no conhecimento que produz. Diríamos que a investigação pressupõe assim um *agir* para o bem comum, um *agir* social e humanisticamente útil. "Não há nada mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética" (*Ibidem*).

De facto, quando falamos de ética na investigação estamos a referir-nos a princípios de legitimação, representação e identificação de uma forma de atuar, produzir e difundir o conhecimento científico e humanístico no âmbito de uma comunidade intelectual. Estamos a falar de sujeitos formados e preparados dentro de requisitos metodológicos e epistemológicos na sua área de especialização, que atuam dentro de um quadro de normas e valores éticos.

Assim sendo, a investigação tem de sujeitar-se a normas e valores e os investigadores não podem ser considerados sujeitos moralmente superiores e isentos de qualquer suspeita, ou probabilidade de erro, daí que surjam em várias áreas os designados Comitês de Ética como estruturas de "*controle*" à investigação.

Defendendo com Ortega e Gasset (1995) do princípio de que a vida é por essência e em si mesmo ética, teremos de convir que a investigação científica, enquanto parte integrante e privilegiada da vida implica, também ela, determinadas competências por parte do investigador, de entre as quais podemos destacar a curiosidade, a paciência, a objetividade e a mudança.

Os investigadores devem desenvolver, pela positiva, aptidões que deem origem a condutas eticamente responsáveis, nomeadamente e como destaca a Comissão para a Avaliação da Integridade dos Ambientes de Pesquisa, a sensibilidade ética, o raciocínio ético, a formação da identidade e as competências de sobrevivência. De todas elas, e sem inferiorizar qualquer uma,

gostaríamos de destacar a importância da consciência ética já que traduz a consciência por parte do investigador, do modo como os seus atos afetam as outras pessoas. Refere-se, por isso, à capacidade de reconhecer as dimensões éticas de uma situação de investigação, para além de identificar “as leis, os regulamentos e as orientações” que se aplicam a essa situação.

Tais pressupostos são reforçados pela “*American Psychological Association*” (APA), que apresenta dez princípios, que devem reger a investigação científica, nomeadamente na área das Ciências Humanas e de entre as quais chamamos a atenção para a primeira que recorda que o princípio maquiavélico da justificação dos meios pelos fins, não é válida neste domínio, que o investigador deve ser uma pessoa responsável, crítica e com capacidade de saber guardar informações, isto é praticar a confidencialidade dos dados e informações que constatou e/ou analisou. Efetivamente e como refere Costa (2004), a complexidade de um simples problema de investigação pode levantar múltiplas questões de comportamento apropriado. Os problemas éticos resultam de conflitos de valores, envolvendo elementos pessoais e profissionais, tanto com o objeto de investigação como com a condução da mesma, podendo estar relacionados, tanto com a ciência como com a investigação.

Cada etapa da investigação pode ser uma fonte potencial de problemas éticos que podem resultar: da própria natureza do projeto; do contexto da pesquisa; dos procedimentos a adotar; dos métodos de recolha de dados; da natureza dos participantes; do tipo de dados recolhidos e do que se irá fazer com os dados obtidos.

Assim sendo, o investigador deve ter presente o conjunto de princípios e questões, ancorando a sua conduta num conjunto de princípios, de que se podem relevar na necessidade de proceder a uma rigorosa explicitação das fontes utilizadas; a obrigação de ser autêntico na redação do relatório, no que respeita aos resultados que apresenta e às conclusões a que chegar; a fidelidade em relação aos dados recolhidos e aos resultados a que chega e o não enviesamento das conclusões.

Para além disso pressupõe-se ainda que qualquer investigador deve ter a maturidade emocional e a integridade moral suficientes para saber gerir a situação de ambivalência sociológica que o confronta com o dilema da dupla fidelidade, à comunidade académica que lhe pede resultados cientificamente interessantes e à população - alvo que em si confiou um património de informações de acesso reservado. Por isso, a ética na investigação mais não é do um saber estar e saber ser, no respeito pela integridade, liberdade e identidade dos outros, sabendo que só na medida em que tal for preservado pelo investigador, ele preservará a sua própria integridade, a sua identidade enquanto pessoa e investigador.

5. Credibilidade do estudo

Para que um estudo apresente credibilidade tem de fundamentar-se essencialmente na opinião de autores credenciados, pareceres provenientes de investigações e estudos devidamente testados e aceites pela comunidade científica. Tal atitude significa desde logo a fuga à tentação de se deixar guiar por pré-conceitos, por ideias pré-concebidas ou pessoais sobre o objeto de estudo, de modo a seguir linhas de rumo credíveis, fiáveis, fidedignas e baseadas na confirmação de dados.

Uma das formas de verificarmos a credibilidade de um estudo, na opinião de Yin (2005, p.55) é enquadrá-lo num conjunto de pressupostos, de entre os quais o autor destaca a validade do constructo, a validade interna do estudo, a validade externa e a confiabilidade.

A primeira destas condições implica que se estabeleçam medidas operacionais corretas para os conceitos em estudo, o que fizemos através da delimitação dos conceitos operacionais; quanto à segunda, referente à validade interna e de acordo com Tuckman (2000, p. 8) prende-se fundamentalmente com estudos exploratórios ou causais e "afecta a nossa certeza de que os resultados de investigação podem ser aceites, baseados no *design* de investigação"; no que se refere à validade externa de um estudo, esta é-lhe conferida pela possibilidade de os resultados poderem ser "aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares (...) com vista à sua *generalização*, tendo como base os processos utilizados" (*ibidem*), característica que acaba por fundamentar o último dos requisitos, a confiabilidade.

Para além destas exigências estruturais do estudo há ainda outras características mais ligadas ao próprio investigador que interferem também na credibilidade do estudo e que se prendem diretamente com determinadas capacidades como a de fazer boas perguntas e interpretar respostas, não se deixar levar pelas próprias ideias, ter flexibilidade e abertura de espírito para ser capaz de encarar situações novas como desafios e não como limitações e entraves, ter a capacidade de imparcialidade face a opiniões e entendimentos.

Tendo como princípios orientadores aqueles que acabámos de referir, cremos que o estudo os contempla e observa, já que, apesar do entendimento advindo da minha experiência como professora do primeiro ciclo, sempre procurei evitar que servisse de base a qualquer análise ou obstaculizasse opiniões e conclusões provenientes de estudos e investigações.

No que ao instrumento de recolha de dados diz respeito tivemos em linha de conta uma recomendação de Yin (2005, p. 84), para quem as questões devem ser fundamentalmente perguntas e não respostas prévias, o que nos levou a elaborar perguntas que não implicassem ou orientassem em determinada direção as possíveis respostas, na intenção de procurar que as

respostas obtidas fossem o espelho, o mais fiável possível, do entendimento dos elementos participantes, indo assim de encontro ao que defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 278), para quem o que é fundamental para o investigador é "verificar junto dos informadores se as suas construções reflectem o mundo tal como eles o vêem".

Síntese

Este capítulo refere os procedimentos metodológicos do estudo. Começando por definir a respetiva natureza, condicionante dos procedimentos metodológicos, passou-se depois à análise das opções metodológicas nomeadamente no que diz respeito à escolha, conceção e elaboração do instrumento de recolha de dados, aos procedimentos de análise documental e de dados e à escolha e caracterização do local onde se efetuou a pesquisa, bem como à caracterização global do perfil dos participantes que apresentam tempo de serviço e idade que indiciam a existência de condições para uma boa perceção e análise do objeto do estudo.

CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e interpretação dos resultados

“Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005a:6).

Numa investigação os dados recolhidos precisam de ser organizados e interpretados. De acordo com tratamento de recolha de dados utilizados, inquérito por questionário recorremos a uma análise quantitativa dos mesmos, a par de uma análise de conteúdo das respostas. Deste modo, a apresentação e interpretação de resultados que constituem este capítulo centram-se nos dados recolhidos através do inquérito por questionário distribuído a um conjunto de professores do primeiro ciclo e educadores, procurando interpretar o respetivo entendimento acerca das questões colocadas e, desse modo inferir as suas representações, conceitos e entendimentos cerca da indisciplina, das suas causas e possíveis efeitos.

A intenção que sustentou o desenvolvimento deste estudo prendeu-se fundamentalmente em procurar saber se professores do primeiro ciclo e educadores consideravam ser uma realidade a existência de indisciplina no contexto do respetivo subsistema educativo. Caso afirmativo, verificar as representações que uns e outros apresentam de indisciplina e de que modo interfere no processo de aprendizagem, no contexto da sala de aula, e no desempenho docente.

As respostas foram trabalhadas com auxílio de um instrumento informático, o Excel, evidenciando assim a importância de tal suporte nos processos de investigação, e análise interpretação dos resultados, importância relevada, entre outros, por Licínio Lima (1995), para quem todo este processo se deve assentar num comentário claro dos resultados, através de um conjunto de instrumentos, de entre os quais se nomeiam os quadros e gráficos corretamente elaborados.

Na medida em que expressam a opinião e perceção dos participantes no estudo, os dados recolhidos constituem uma importante vertente do mesmo. A sua análise é, no fundo, a exposição, comunicação e interpretação da mesma, processo que pode assumir diversas formas, desde os quadros, as tabelas, gráficos ou figuras, devendo recorrer-se àquele que parecer mais consentâneo e adequado à objetividade, rigor e contextualização da análise. Na análise que fizemos dos dados recolhidos privilegiamos a sua apresentação através de tabelas integradoras de figuras gráficas. Parecendo embora uma duplicação de dados, já que a leitura dos gráficos pode dispensar os dados da tabela, tal não acontece, já que a tabela torna mais claros e evidentes os resultados expressos

na figura gráfica, sustentam uma leitura mais consistente e rigorosa. Foi nesse sentido que optámos pela conjugação dos dois processos.

Recolhidos os dados, começamos por os organizar, agrupando-os em categorias/dimensões definidas *a priori*. Procedemos à respetiva categorização e tratamento no programa Excel. Optámos por os analisar e interpretar correlacionalmente, ou seja, comparando em cada questão os dados dos educadores e dos professores, o que possibilita, em nossa opinião, um melhor entendimento do que deixámos explícito na fundamentação teórica, nomeadamente no que respeita à ancoragem dos representações balizadores das atitudes e interpretações da (in)disciplina. Justificámos cada uma das questões, colocando depois os dados numa tabela e num gráfico, procedendo à leitura dos respetivos dados, que analisámos. Antes de qualquer questão procedemos ao respetivo enquadramento no âmbito do estudo e às motivações que conduziram à respetiva questão. O título que encabeça as questões é o da pergunta do questionário.

❖ Apresentação e leitura dos dados

Um dos objetivos do nosso estudo era procurar *o entendimento de professores e educadores acerca do conceito de (in)disciplina*. Para tal equacionámos a questão 5, de carácter fechado, escolha múltipla e onde os inquiridos teriam de mostrar a sua preferência face a quatro alternativas que lhes eram colocadas. Porque havia mais do que uma possibilidade de resposta a frequência é relativa e a percentagem ponderada. Os resultados surgem na figura gráfica 5.

<i>Entendimento de indisciplina</i>	<i>Professores</i>				<i>Educadores</i>			
	<i>Sim</i>		<i>Não</i>		<i>Sim</i>		<i>Não</i>	
	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>
<i>Perturbar ambiente</i>	68	87	10	13	20	91	2	9
<i>Questionar autoridade</i>	70	89	8	11	18	82	4	18
<i>Violar regras</i>	60	76	18	24	15	68	7	32
<i>Desentendimentos</i>	50	64	28	36	14	63	8	36

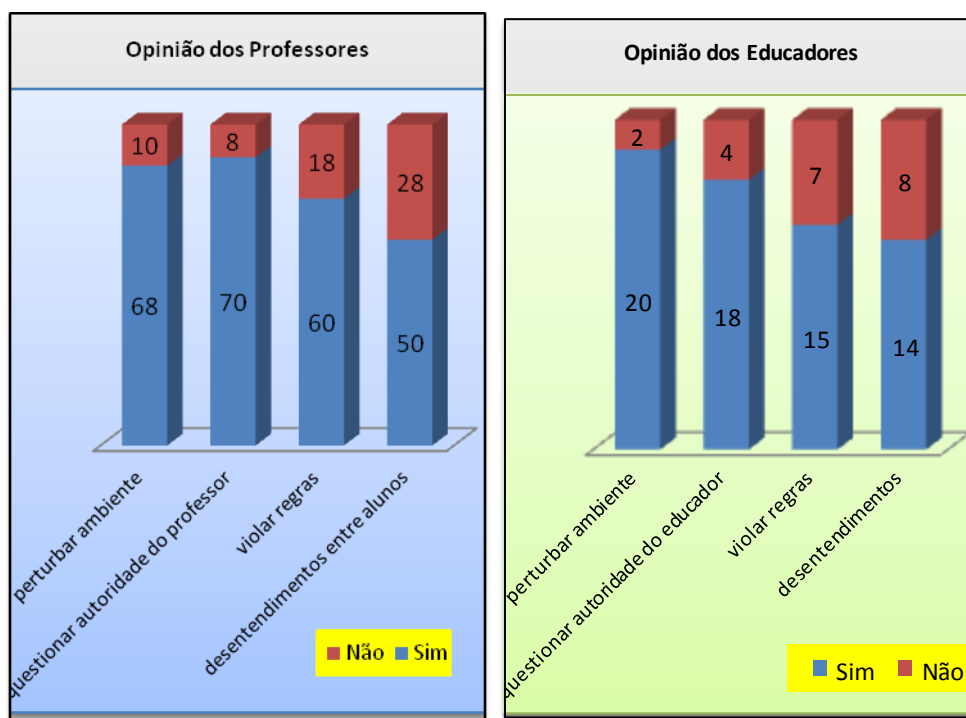


Gráfico 5. Indicadores de indisciplina

De acordo com os dados no gráfico 5, constata-se que o que participantes mais valorizam como indicadores de comportamentos de indisciplina são aqueles que interferem com o bom ambiente de aprendizagem (68 professores e 20 educadores) e aqueles que questionam a autoridade do professor/educador no contexto da sala de aulas e atividades educativas (70 professores e 18 educadores). A violação das regras pré-acordadas ou superiormente estabelecidas surge em terceiro lugar (60 professores e 15 educadores), sendo os desacatos e desentendimentos entre pares o indicador menos realçado (50 professores e 14 educadores).

Um dado que nos parece relevante é a proximidade dos valores no que se refere ao entendimento da importância dos indicadores no entendimento do constructo.

Aliás, a *representação da indisciplina* revela-se na maneira como se entendem os comportamentos e atitudes. Efetivamente encarar determinado comportamento como indisciplinado, depende do que se entende por indisciplina. Daí termos entendido que para consolidar reflexivamente os dados da questão anterior importante se tornava concretizar operacionalmente os respetivos indicadores. Daí a questão 6, de carácter fechado e escolha múltipla com onze hipóteses de opção e cujos dados surgem na figura gráfica 6.

Indicadores de Indisciplina	Professores				Educadores				Categoria Modal
	Sim		Não		Sim		Não		Professores: Cochicho permanente
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	
Cochicho permanente	62	79	16	21	11	50	11	50	
Troca de mensagens	20	26	58	74	18	82	4	18	
Exibicionismo	23	30	55	70	6	27	16	73	
Levantar-se sem permissão	35	45	43	55	9	41	13	59	
Perguntas capciosas	19	24	59	76	6	27	16	73	
Discussões entre pares	23	29	55	71	7	32	15	68	
Comentários despropositados	54	69	24	31	4	18	18	82	
Entradas/saídas despropositadas	20	26	58	74	7	32	15	68	
Silêncios ostensivos	21	28	57	72	4	18	18	82	
Deambular na sala	18	23	60	77	5	23	17	77	
Outros	6	8	4	5	8	37	14	63	Educadores: Troca de mensagens

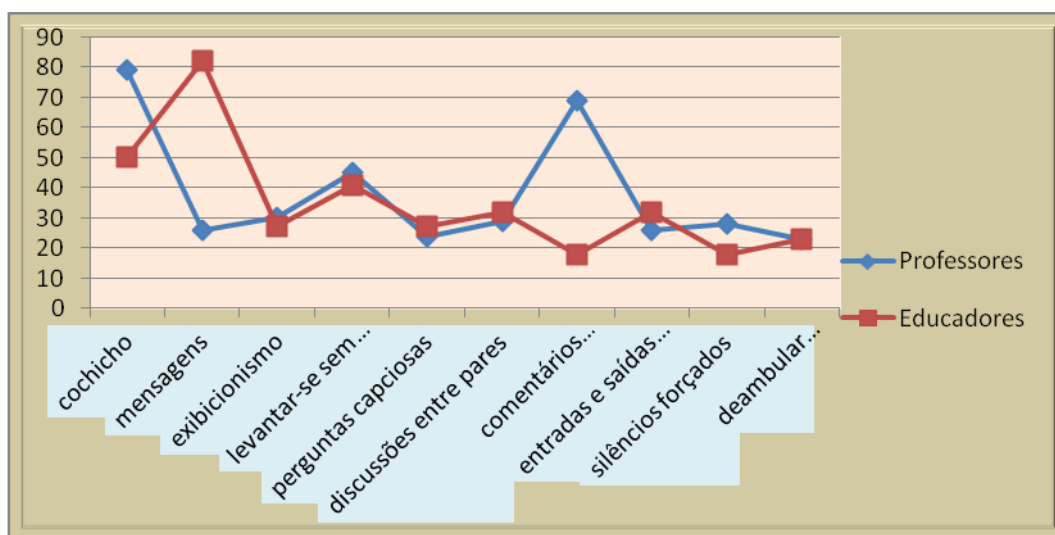


Gráfico 6. Opções de professores e educadores nos indicadores de indisciplina

De acordo com os dados expressos no gráfico 6, constata-se um conjunto de indicadores cujos valores entre professores e educadores se aproximam bastante, a poder significar uma certa base de entendimento comum dos principais indicadores do entendimento de indisciplina. Deambular pela sala sem autorização, 23% (18) nos professores e 23% (5) nos educadores; atitudes de exibicionismo, 30% (23) nos professores e 27% (6) nos educadores; discussões entre os pares, 29% (23) nos professores, 32% (7) nos educadores; levantar-se do lugar antes do tempo e sem autorização, 45% (35) nos professores, 41% (9) nos educadores; e fazer perguntas capciosas, para colocar em questão o professor/educador, 24% (19) nos professores, 27% (6) nos educadores apresentam-se como os indicadores de um entendimento muito próximo.

Numa ótica de maior distância encontramos as mensagens de papelinhos, 26% (20) nos professores e 82% (18) nos educadores; os comentários, 69% (54) nos professores, 18% (4) nos

educadores; o cochicho 79% (62) nos professores, 50% (11) nos educadores; e os amuos ou silêncio forçado 28% (21) nos professores, e 18% (4) nos educadores.

Para além dos indicadores propostos, abrimos a possibilidade a que os elementos inquiridos indicassem outros que considerassem relevantes, através da questão 7. Foi uma questão aberta e onde surgiram 37% (8) dos educadores que consideraram haver outros comportamentos indicativos de indisciplina e 8% (6) dos professores, que tiveram o mesmo entendimento.

Tal obrigou à procura de unidades de significação que sustentassem a categorização dos resultados. As respostas obtidas, ao todo 14, foram categorizadas em três categorias: saber estar, falta de respeito e necessidade de afirmação (tabela 1).

Tabela 1. Categorização das respostas sobre a possibilidade de outras razões

Número de respostas	Categorias	Indicadores	Registo
4	Saber estar	Atirar material para o chão Ir buscar material aos colegas sem permissão	Deitar papéis ao chão; Levantar-se para ir buscar lápis ou borrachas sem pedir autorização.
6	Falta de respeito	Virar as costas murmurar	Vira as costas quando se fala com ele; Amua; Fica a murmurar quando se ralha com ele.
4	Necessidade de afirmação	Desejo excessivo de intervir, Querer afirmar-se como líder	Estar sempre a levantar o dedo e a dar respostas; Quer ser sempre ele a mandar e a dar ordens.

Entre outras causas possíveis, as apontadas pelos referidos elementos inquiridos incidiram sobretudo sobre a falta de saber estar, a falta de respeito pelo professor /educador, atirar com o material para o chão e necessidade de afirmação /liderança e o desejo excessivo e descontrolado de querer intervir.

A fim de melhor consolidarmos a *representação da indisciplina*, colocámos na questão 8 uma afirmação de Garcia (2005), que servia de pretexto para perceber se os elementos inquiridos entendiam que no Pré-Escolar e no 1.º CEB as manifestações de indisciplina assumiam já visibilidade de modo a poderem ser consideradas como manifestações frequentes. Era uma resposta fechada, dicotómica, de sim-não e cujos resultados surgem no gráfico 7. Porque há uma disparidade acentuada entre o número de educadores (22) e o de professores (78), tomaremos como referência as percentagens, que assim poderão permitir um melhor entendimento das representações de uns e outros.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
Sim	72	91	18	82	<i>Professores:</i> Sim
Não	6	9	4	18	<i>Educadores:</i> Sim
TOTAL	78	100	22	100	

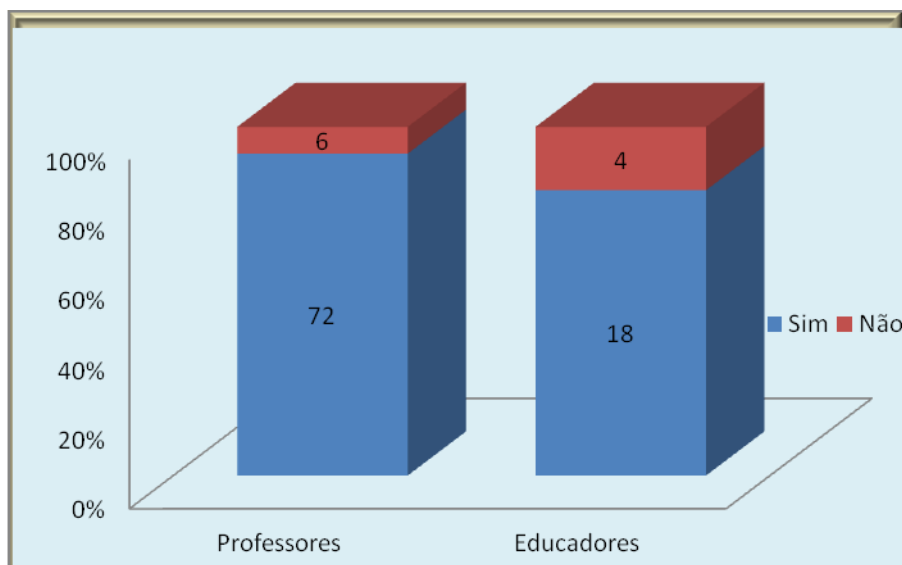


Gráfico 7. Existência de indisciplina no Pré-Escolar e 1.º CEB

Os dados do gráfico 7 mostram-nos que a maioria dos inquiridos, 91% (72) dos professores e 82% (18) entre os educadores, considera que já existe indisciplina no 1.º CEB e mesmo no Pré-Escolar. Há uma perceção mais acentuada entre os professores do que entre os educadores, com mais 9% dos professores a revelarem tal perceção.

Uma questão de sim-não exige, a maior parte das vezes, a respetiva *justificação*, procedimento que optámos no presente questionário, através da questão 9. Assim, solicitámos aos inquiridos que justificassem a opção da questão anterior. Como era uma questão aberta, e após termos analisado as respostas distribuimo-las por categorias, categorizando, por um lado as respostas dos professores e, por outro, as dos educadores, de acordo com os dados apresentados na figura gráfica 8.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
Falta de princípios nas famílias	5	6	6	27	<i>Professores:</i> Faixa etária
Tempo excessivo na sala de aula	5	6	4	18	
Ambiente educativo	9	12	2	9	<i>Educadores:</i> Falta de princípios nas famílias
Educação mais lúdica no J. Infância	10	13	3	14	
Educação mais rigorosa no 1.º Ciclo	19	25	0	0	
Faixa etária	25	32	4	18	
Não respondem	5	6	3	14	
Total	78	100	22	100	

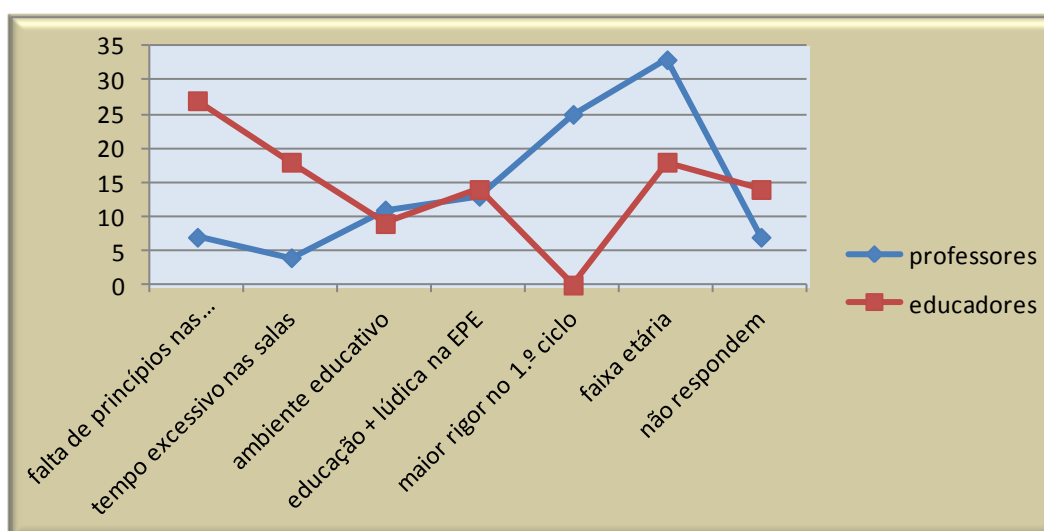


Gráfico 8. Justificação de professores e educadores

Como se conclui da leitura dos dados do gráfico 8, apenas em duas categorias há proximidade de perceção acerca da presença da indisciplina na educação pré-escolar e no primeiro ciclo. De facto, quer 13% (10) dos professores quer 14% (3) dos educadores sentem que o ludismo que reveste o ambiente educativo da educação pré-escolar ajuda a minimizar os comportamentos de indisciplina, o que vem realçar a importância do ambiente educativo, reiterada por 12% (9) dos professores e por 9% (2) dos educadores.

A maior discrepância estará na conceção de que no 1º CEB há um maior rigor devido à presença de um currículo formal, 25% (19) nos professores, indicador que não encontra qualquer eco nos educadores (0). Também a falta de princípios das famílias é mais sentido pelos educadores, que recebem em primeira mão as crianças no ambiente educativo, 27% (6), do que pelos professores, 6% (5), que recebem as crianças com a interiorização de muitas regras no pré-escolar. O tempo excessivo na sala de atividades educativas é também mais sentido pelos educadores, 18% (4), do que entre os professores, 6% (5).

Estas discrepâncias sugeriam desde logo a necessidade de procurarmos saber qual a perceção dos participantes acerca do *local educativo onde consideravam surgir mais comportamentos de indisciplina*: se no Pré-escolar, se no 1.º CEB. Também aqui optámos por alicerçar a leitura dos dados nas percentagens, pela mesma razão exposta na questão 10. Os dados surgem na figura gráfica 9.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
J. Infância	15	20	1	5	Professores e Educadores: no 1.º Ciclo
1.º Ciclo	63	80	21	95	

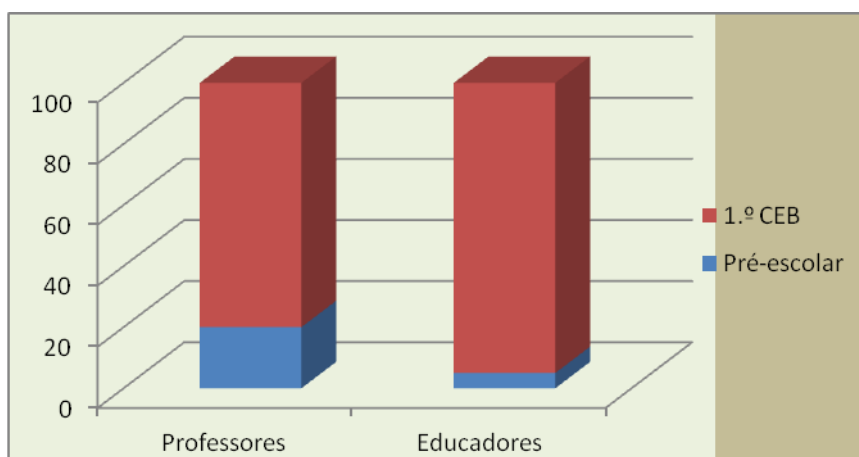


Gráfico 9. Preponderância de comportamentos de indisciplina

De acordo com os dados do gráfico 9, o que se verifica é que há uma maioria, 80% (63) de professores e 95% (21) de educadores, que entende que os comportamentos de indisciplina se manifestam com maior preponderância no primeiro ciclo, quando comparado com a educação pré-escolar.

Uma questão dicotômica exige, a maior parte das vezes, a respetiva *justificação*, procedimento que optámos no presente questionário, através da proposta da questão 11. Assim, solicitámos aos inquiridos que justificassem a opção da questão anterior. Como era uma questão aberta, e após termos analisado as respostas distribuímo-las por categorias, categorizando, por um lado as respostas dos professores e, por outro, as dos educadores, de acordo com a tabela 2 e com os dados das figuras gráficas 10 e 11.

Tabela 2. Processo de categorização das respostas sobre a predominância de indisciplina

Categoria	Indicador	Exemplo de afirmações
Idade	aumento da idade conduz a atitude de maior confronto e afirmação	"...com a idade as crianças tornam-se mais agressivas e enfrentam mais os colegas e adultos";
Ludismo-Aprendizagem	aprendizagem mais lúdica no Pré-Escolar permite maior liberdade de movimentação	"...no jardim de infância brincam mais..."; "...no jardim de infância há menos rigor e mais liberdade..."
Ensino Formal	maior rigor e ritmo de trabalho no 1.º CEB	"...no primeiro ciclo há uma aprendizagem mais estruturada, maior ritmo de trabalho..."; "...no primeiro ciclo há mais rigor..."
Socialização	chegam ao 1.º CEB sem regras	"...quando entram na escola ainda não traz regras ..."
Escolaridade Obrigatória	obrigatoriedade do 1.º CEB	"...obrigatoriedade de ensino..."

Optámos por separar a leitura da perceção de professores e educadores. Se bem que as justificações girassem, no essencial, à volta das mesmas dimensões, havia especificidades que

refletiam uma cultura de subsistema educativo e que como tal poderiam ser escamoteadas na leitura e, sobretudo, depois na interpretação dos resultados. Por tal razão, optámos por uma expressão e leitura de dados separada, realçando posteriormente na análise dos resultados os pontos de convergência e divergência mais notórios.

	Professores		Categoria Modal
	(n)	(%)	
aumento da idade conduz a atitude de maior confronto e afirmação	34	43	aumento da idade conduz a atitude de maior confronto e afirmação
aprendizagem mais lúdica no J. Infância permite maior liberdade de movimentação	17	22	
maior rigor e ritmo de trabalho no 1.º ciclo	14	18	
chegam ao 1.º ciclo sem regras	10	13	
obrigatoriedade do 1.º ciclo	2	3	
não respondem	1	1	
TOTAL	78	100	

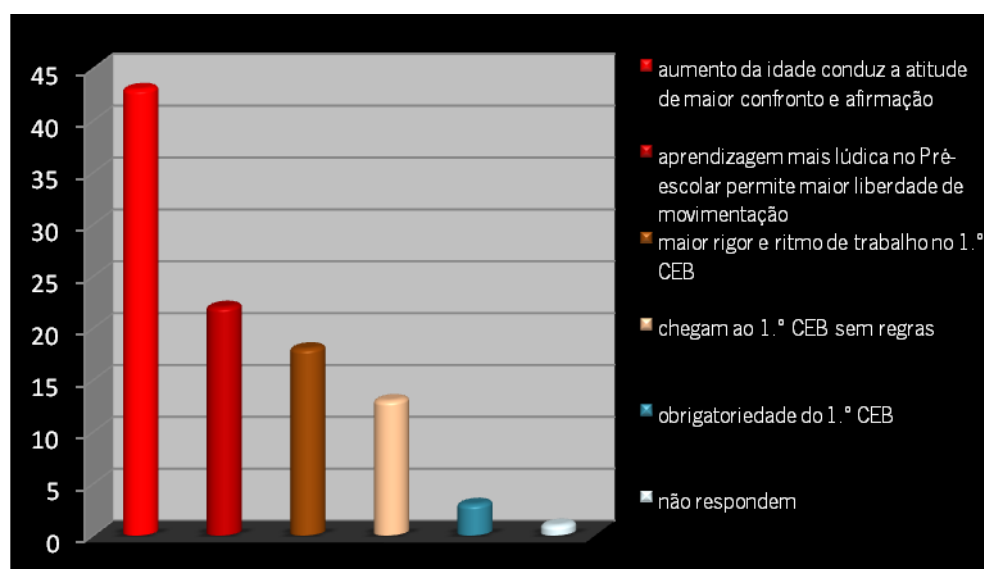


Gráfico 10 - Razões dos professores para a predominância da indisciplina no 1.º CEB

Como se pode concluir pela análise dos dados do gráfico 10, o maior número de opções justificativas, 43% (34), apontou a faixa etária como principal causa de aumento dos comportamentos de indisciplina, considerando que com o aumento da idade há uma maior afirmação e consequente possibilidade de confronto de posturas. A segunda razão mais apontada como justificação de maior índice de indisciplina no primeiro ciclo foi o ambiente educativo e o carácter mais lúdico da aprendizagem no pré-escolar, 22% (17). A percepção de que as crianças provenientes do Pré-Escolar chegam ao 1.º CEB 'sem regras' teve a escolha de 13% (10) de professores, enquanto a obrigatoriedade escolar teve 3% (2). Houve 1% (1) de professores que não responderam.

Como referimos anteriormente, as categorias realçadas pelos educadores vão, no essencial, ao encontro das apontadas pelos professores. No entanto, há '*nuances*' que nos parecem importantes e que em nosso entender justificaram a leitura separada, apontando-se de seguida, na figura gráfica 11 os dados referentes ao entendimento dos educadores participantes.

	Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	
aumento de idade conduz a atitudes de maior indisciplina	9	41	aumento de idade conduz a atitudes de maior indisciplina
crianças aceitam melhor as regras no J. Infância	3	14	
aprendizagem lúdica e ambiente educativo aumentam o interesse e motivação	3	14	
a idade acentua as consequências socioeconómicas	5	23	
não respondem	2	8	
TOTAL	22	100	

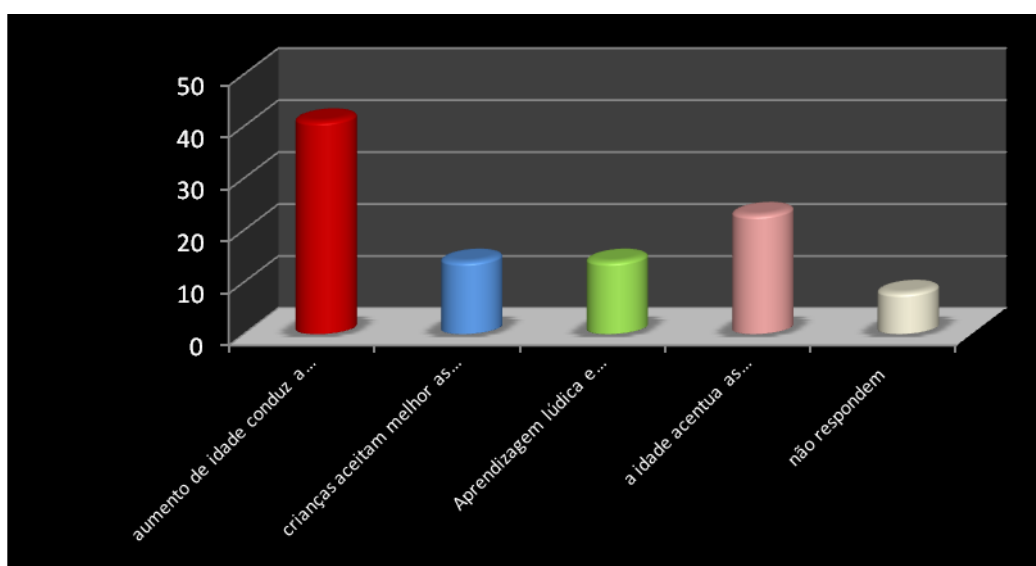


Gráfico 11. Entendimento dos educadores

Também entre os educadores a dimensão da idade é relevada como plausível causa do aumento da indisciplina nos subsistemas educativos subsequentes. Foram 41% (9) os respondentes a referirem tal causa, havendo ainda 23% (5) que acentuam a idade como fator de uma maior visibilidade das consequências socioeconómicas e culturais como possível fundamento da indisciplina. Há também 14% (3) educadores que realçam o carácter lúdico e de organização do ambiente educativo como causa de menor insucesso, frequência idênticas aos que consideram que as crianças no pré-escolar são mais recetivas e aceitam com maior facilidade as regras. Há 8% (2) que não respondem.

Um outro objetivo do estudo apontava para a *cultura de escola e de subsistema educativo como fatores ancoradores da percepção do fenómeno de (in)disciplina* e, como tal, possíveis fatores de uma certa identidade socioprofissional. Foi uma vertente que se explorou na fundamentação teórica, onde se referia a opinião de alguns autores acerca da possível relação entre a cultura de escola e as interações nela desenvolvidas.

A fim de analisar tal possível relação, equacionámos a presente variável, consubstanciada em três questões, cujas respostas permitiram ir ao encontro do referido objetivo do estudo. As questões apresentadas eram todas de carácter fechado, sendo que duas delas eram de cariz dicotómico (sim/não), sendo a terceira de escolha múltipla.

Uma das questões ia ao encontro de um dos indicadores fundamentados teoricamente e que referenciava a cultura de escola enquanto possível fator de uma maneira específica de interações e consolidações de constructos. A par de tal cultura, apresentámos igualmente o subsistema educativo como idêntico fator. Importava, por isso verificar a percepção dos elementos inquiridos a tal respeito, para o que colocámos a questão 12, de carácter fechado e sob a forma dicotómica de sim-não. Os dados surgem na figura gráfica 12.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
Sim	64	82	16	73	Professores e Educadores: Sim
Não	14	18	6	27	

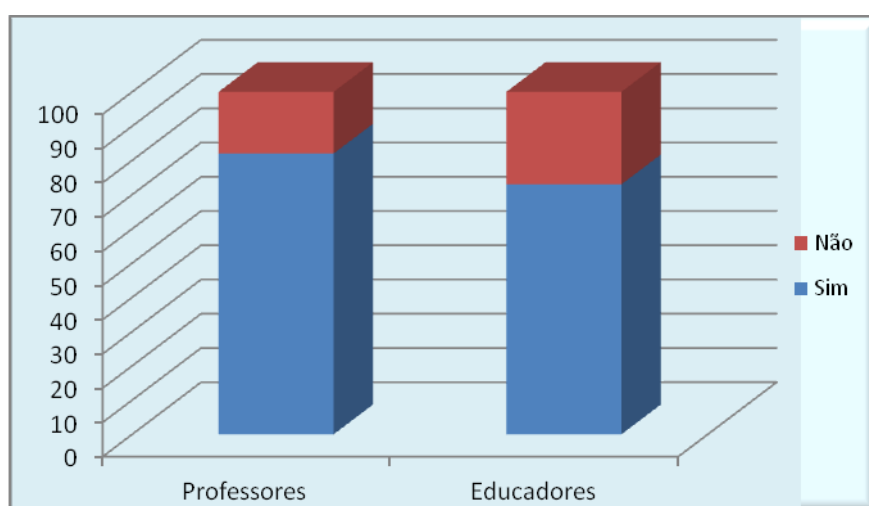


Gráfico 12. A escola possui uma cultura própria?

Como se constata pelos dados do gráfico 12, a maior parte dos professores, 82% (64), e dos educadores, 73% (16), é de opinião que a escola, enquanto organização é detentora de uma cultura

própria. Discordam de tal entendimento 18% (14) professores e 27% (6) educadores. Há assim uma maior diferença na discordância entre os educadores do que entre os professores.

Tendo verificado, através da questão anterior que a maior parte dos inquiridos entendia que a *escola, enquanto organização*, era efetivamente detentora de uma *cultura específica*, importava agora constatar se tal facto influenciava os modos de entender e interagir dos respetivos elementos, o que se solicitou através da questão 13, também ela fechada, de sim-não. Os dados surgem na figura gráfica 13.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	Professores e Educadores: Sim
Sim	67	86	21	95	
Não	11	14	1	5	

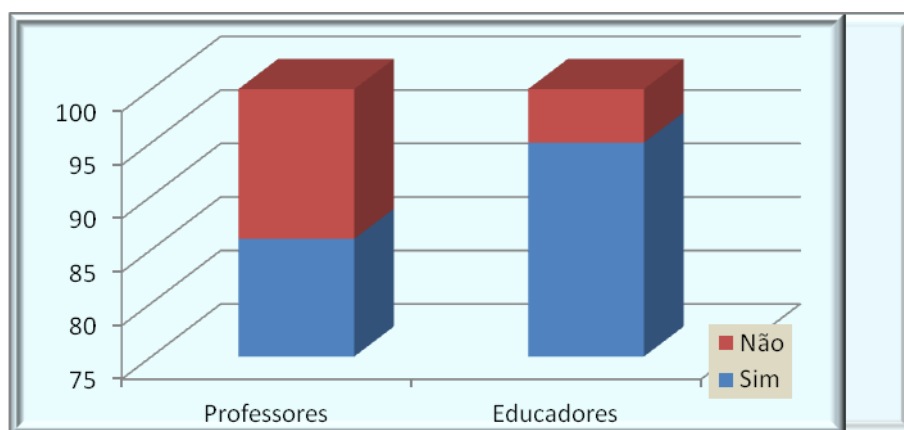


Gráfico 13. Cultura de escola, suporte de práticas e interações

Como se pode constatar, a maior parte dos professores, 86% (67), e dos educadores, 95% (21), inquiridos é de opinião que a cultura de escola é um efetivo fator de interações, constructos, axiologias e práticas de desenvolvimento curricular, o que acaba por vir ao encontro do que se verificou na questão anterior.

A indisciplina, como referimos na fundamentação teórica, é um fenómeno complexo, assente em fatores de diversa ordem.

A fim de melhor compreendermos o entendimento dos inquiridos acerca deste fenómeno e apurarmos com maior propriedade o contributo da cultura de escola na sua (des)construção, elaborámos a questão 14, de carácter fechado e escolha múltipla, assente em três dimensões: concordo, discordo e sem opinião. Os dados surgem nas figuras gráficas 14 e 15, expressando o

entendimento de professores e educadores, respetivamente. Dado que havia mais do que uma possibilidade de resposta, a frequência é relativa e a percentagem ponderada.

	Concordo		Discordo		S/ Opinião	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Indisciplina, conceito socialmente construído	47	60	23	30	8	10
Cultura de escola regula práticas educativas	64	82	11	14	3	4
Cultura de escola influencia entendimento da indisciplina	43	55	28	36	7	9
Construção/interpretação da indisciplina assenta na cultura de escola	47	60	12	16	1	24
Indisciplina depende do olhar do professor	61	78	14	18	3	4
Contexto de escola condiciona interpretação da indisciplina	66	85	9	11	3	4

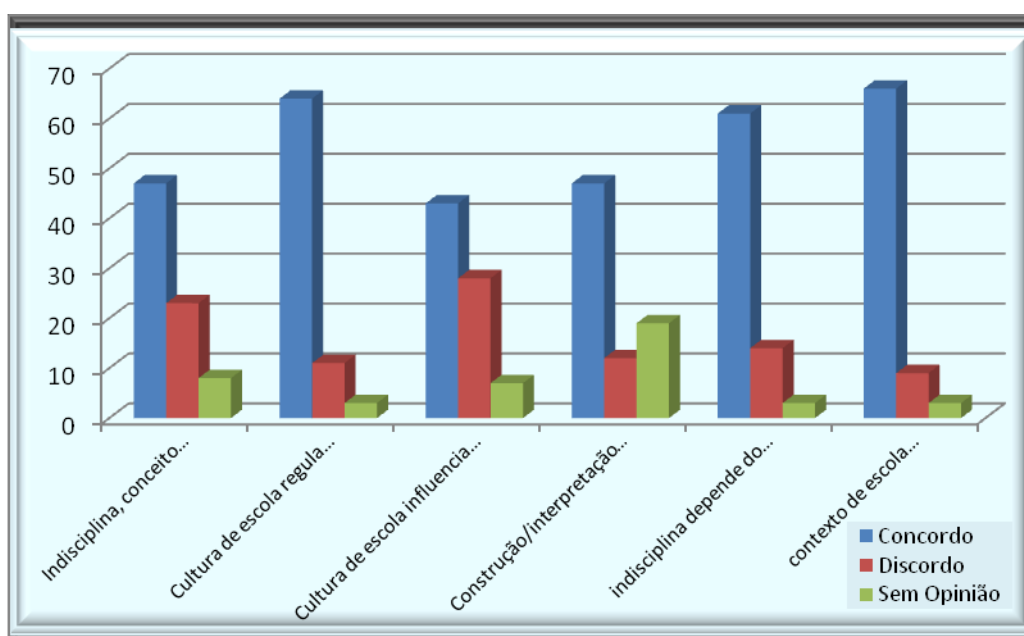


Gráfico 14. Entendimento dos professores acerca dos fatores de indisciplina

	Concordo		Discordo		S/ Opinião	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Indisciplina, conceito socialmente construído	15	68	6	27	1	5
Cultura de escola regula práticas educativas	16	73	4	18	2	9
Cultura de escola influencia entendimento da indisciplina	11	50	10	45	1	5
Construção/interpretação da indisciplina assenta na cultura de escola	15	68	3	14	4	18
Indisciplina depende do olhar do professor	17	77	5	23	0	0
Contexto de escola condiciona interpretação da indisciplina	16	73	5	23	1	5

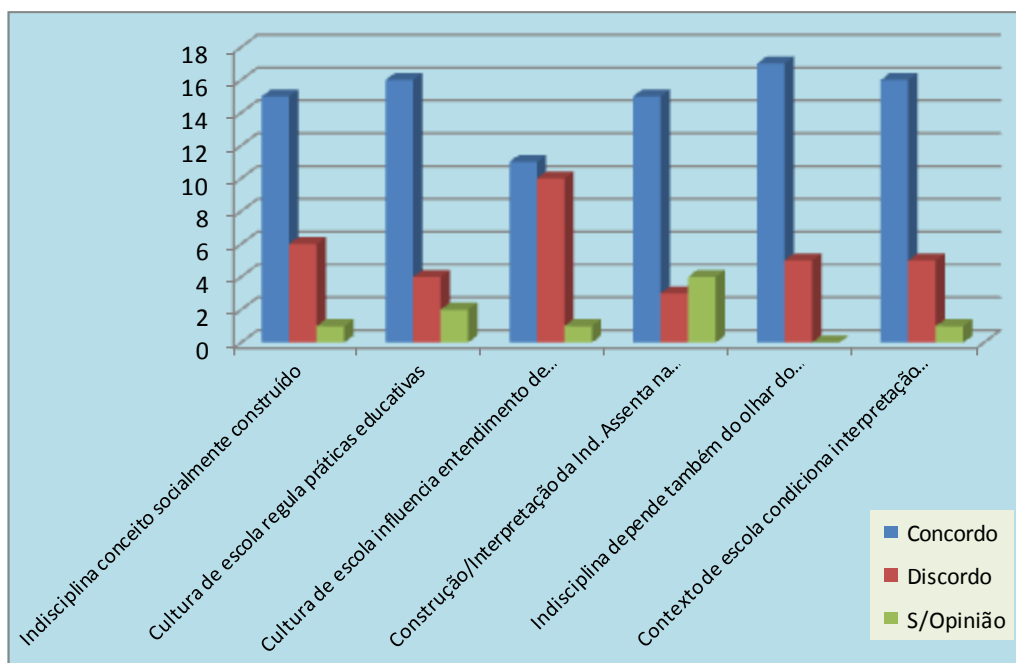


Gráfico 15. Entendimento dos educadores acerca dos fatores de indisciplina

Uma das primeiras leituras que se pode fazer dos dados dos gráficos 14 e 15 é que a maioria dos inquiridos está de acordo com os indicadores apresentados enquanto plausíveis fatores fundamentadores do entendimento do conceito de indisciplina. A concordância, quer de professores quer de educadores, é maioritária em todos os itens. Outra leitura possível é a proximidade percentual na expressão de entendimento entre os indicadores n.ºs 1, 4 e 5.

Efetivamente, no primeiro indicador os professores apresentam uma frequência concordância expressa por 60% (47), contra 68% (15) educadores, sendo a discordância de 30% (23) para 27% (6), respetivamente. No quarto indicador, vemos que a percentagem de concordância é semelhante, respetivamente de 60% (47) e 68% (15), sendo a discordância igualmente próxima, 16% (12) nos professores e 14% (3) nos educadores. No que respeita ao quinto indicador, os professores apresentam 78% (61) de concordância contra 77% (17) de educadores. No que respeita à discordância deste quinto indicador, o que se constata é que é de 18% (14) nos professores e 23% (5) nos educadores. Verifica-se uma diferença no que se refere à perceção do segundo indicador, a cultura de escola enquanto regulador de práticas e constructos, já que os professores apresentam um nível de concordância de 82% (64), enquanto a mesma atitude é referida por apenas 73% (16) educadores. Curiosamente neste indicador a discordância entre uns e outros é próxima, já que defendida pela opinião de 14% (11) professores e 18% (4) educadores.

Identificar *algumas das principais causas da indisciplina* era outro dos objetivos do estudo. Como referimos no ponto 4 do enquadramento teórico (cap. II), existem diversas perspetivas

fundamentadoras da causalidade envolvente aos comportamentos de indisciplina. Tivemos a oportunidade de constatar a opinião de um conjunto diversificado de autores (Estrela, 1994; Amado, 2001; Reis Jorge, 2002; Jesus, 2003; Aquino, 2003; Caeiro & Delgado, 2005; Silva & Neves, 2006; Veiga, 2007; Murcia, Gimeno & Villodre, 2007; Garcia, 2009; Picado, 2009; Damke, 2009...) que acentuavam a diversidade de causas e fatores que fundamentavam a indisciplina, relevando um conjunto de dimensões de entre as quais se destaca o próprio aluno, o contexto socioeconómico e cultural em que vive, a escola enquanto organização e detentora de uma cultura específica, a relação pedagógica, a obrigatoriedade do ensino e o desfasamento das aprendizagens face às solicitações do quotidiano, a família, enfim, toda uma vasta gama de possíveis fontes ou causas de indisciplina.

Após termos, nas questões anteriores analisado a perceção do conceito de indisciplina por parte dos elementos inquiridos e o possível papel que em tal constructo poderia ter a escola enquanto organização e sistema, importava também verificar a perceção dos inquiridos acerca das fontes ou causas dos comportamentos considerados como demonstração de indisciplina. A variável foi equacionada através de duas questões, uma de carácter fechado e escolha múltipla e outra de carácter aberto, que possibilitava que cada inquirido indicasse qualquer causa porventura esquecida na questão anterior.

Com a primeira questão, a pergunta 15, de escolha múltipla e com doze opções, foi nossa intenção perceber quais as principais causas da indisciplina para os elementos inquiridos. Os dados surgem nas figuras gráficas 16 e 17, que expressam a perceção de professores e educadores, respetivamente.

	Concordo		Discordo		S/ Opinião	
Causas da Indisciplina	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Caráter do aluno	63	81	11	14	4	5
Ambiente sociocultural do aluno	71	91	5	6	2	3
Família do aluno	69	88	8	11	1	1
Cultura de escola	30	38	34	43	14	19
Constructo dos professores	34	43	36	47	8	10
Relação pedagógica	37	48	31	39	10	13
Desconhecimento das regras	27	34	48	62	3	4
Falta de definição de regras/rotina diária	54	69	24	31	0	0
Falta de autoridade do professor	42	54	31	40	5	6
Fracas expectativas criadas pela escola	39	49	32	41	7	10
Má organização do espaço de aprendizagem	35	44	36	46	7	10
Outras	-	-	-	-	-	-

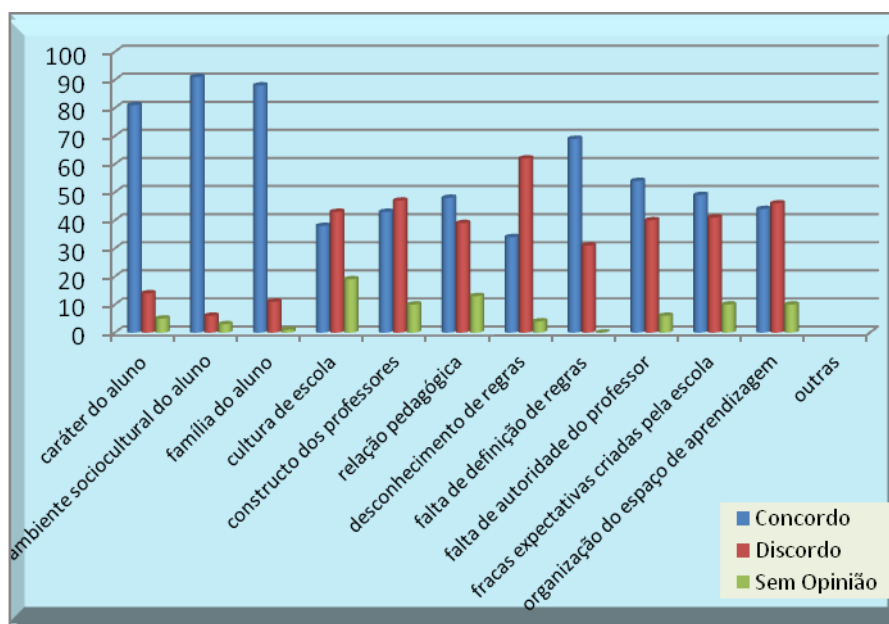


Gráfico 16. Principais causas da indisciplina, segundo os professores inquiridos

Causas da Indisciplina	Concordo		Discordo		S/ Opinião	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Caráter do aluno	18	82	3	14	1	4
Ambiente sociocultural do aluno	22	100	0	0	0	0
Família do aluno	20	92	1	4	1	4
Cultura de escola	7	32	13	59	2	9
Constructo dos professores	6	27	12	54	4	18
Relação pedagógica	6	27	14	64	2	9
Desconhecimento das regras	8	36	13	59	1	5
Falta de definição de regras/rotina diária	12	54	7	32	3	14
Falta de autoridade do professor	10	45	10	45	2	10
Fracas expectativas criadas pela escola	8	36	10	45	4	19
Má organização do espaço de aprendizagem	9	41	11	50	2	9
Outras	-	-	-	-	-	-

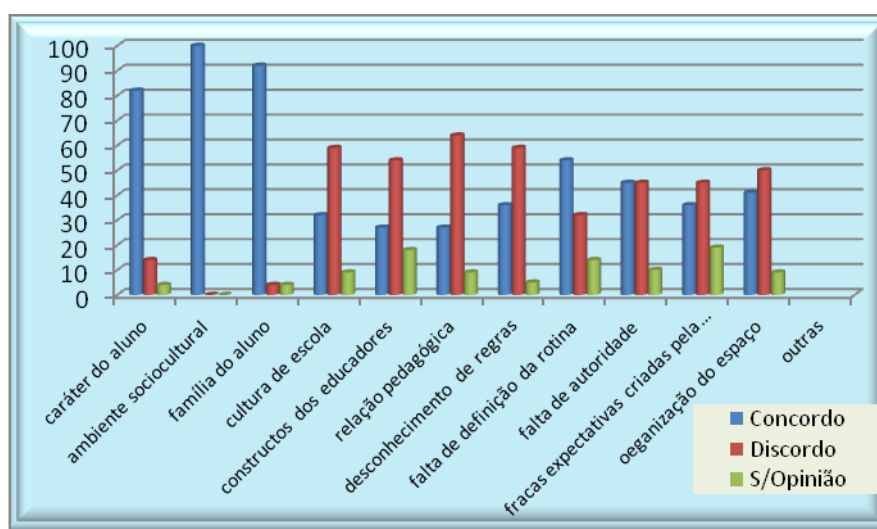


Gráfico 17. Entendimento dos educadores acerca das causas da indisciplina

Face aos dados referentes à percepção das principais causas da indisciplina por parte dos elementos inquiridos, o que desde logo assume maior relevo é uma certa paridade no entendimento de professores e educadores. Na verdade, uns e outros relevam como causas fundamentais da indisciplina quer o ambiente sociocultural do aluno, 91%(71) de tendência positiva por parte dos professores e 100% (22) por parte dos educadores, bem como o papel da família, 88% (69) de tendência positiva nos professores e 92% (20) nos educadores, constituindo o primeiro destes fatores a tendência modal numa e noutra parte dos inquiridos.

Também as características individuais do aluno, 81% (63) de tendência positiva nos professores e 82% (18) nos educadores, são destacadas enquanto fundamento causal de indisciplina. A principal diferença na percepção das causas reside na importância atribuída à família. De facto, os professores colocam este indicador em terceiro lugar com 88% (69) de tendência positiva , enquanto os educadores o colocam logo em segundo lugar com 92% (20), conferindo-lhe assim uma maior importância neste espectro causal.

A falta de definições de regras é colocada por ambas as categorias de inquiridos em quarto lugar, com 69% (54) nos professores e 54% (12) nos educadores. Os professores ainda acentuam a falta de autoridade do professor como possível causa, com 54% (42), causa que é igualmente colocada em quinto lugar pelos educadores, mas com o mesmo índice de concordância e discordância, 45% (10).

No que se refere às restantes causas, a maior parte dos inquiridos discorda que se possam considerar como fundamentos de indisciplina.

A possibilidade de os inquiridos relevarem outras causas fez com que o último item da questão anterior contemplasse tal possibilidade, podendo os participantes, através da questão 16, justificar o respetivo entendimento. Ora o que se verificou foi que nenhum inquirido apontou qualquer opção naquele indicador, razão pela qual esta questão deixou desde logo de ter respostas.

Percebidas as fontes de um fenómeno, mais facilmente se encontram as estratégias adequadas ao respetivo tratamento. Daí que após termos estudado a percepção dos inquiridos acerca da causalidade de indisciplina tenhamos pretendido a respetiva representação de como tais *comportamentos eram geridos no contexto educativo*.

A variável foi equacionada em três questões, sendo que a primeira era de carácter fechado, tipo escolha múltipla e as outras duas de carácter aberto.

A questão 17 expressava a nossa intenção de perceber como cada um dos inquiridos agia face a um comportamento considerado de indisciplina. Foi uma questão equacionada em seis opções de escolha e cujos dados surgem expressos na figura gráfica 18.

Indicador	Professores		Educadores	
	(n)	(%)	(n)	(%)
Faz de conta que não vê	0	0	0	0
Intervém publicamente no momento	64	81	16	73
Leva o caso ao Coordenador	9	11	1	5
Informa/fala a família	63	80	11	50
Gere o caso com a turma	69	87	20	91
Outras medidas	10	13	2	9

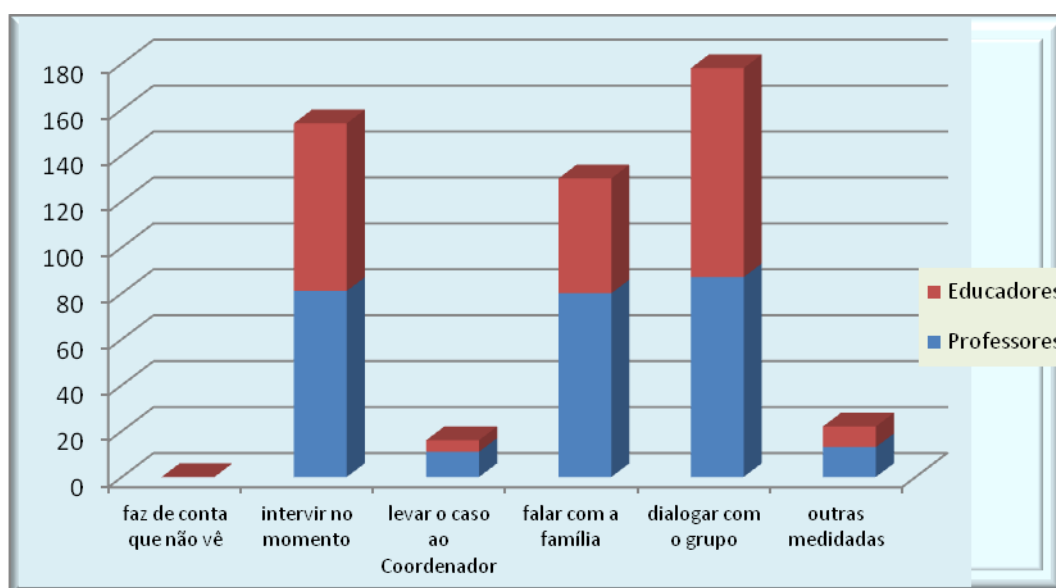


Gráfico 18. Como gerir a indisciplina

Perante os dados do gráfico 18 verifica-se que há três dos comportamentos em opção que merecem a preferência na gestão dos comportamentos de indisciplina por parte da maioria dos professores e educadores inquiridos, que são o diálogo com a turma ou grupo de crianças, com 87% (69) das preferências dos professores e 91% (20) dos educadores; em segundo lugar nas tendências surge a intervenção na ocasião, com 81% (64) das escolhas dos professores e 73% (16) dos educadores; realça-se ainda o contacto com a família, com 80% (63) das escolhas dos professores e 50% (11) dos educadores.

Também aqui se deu a possibilidade aos inquiridos de apontarem outras medidas tendentes à gestão dos comportamentos de indisciplina. Entre os professores e como se constatou pelos dados do gráfico 18, houve 13% (10) que apontaram outras alternativas, enquanto entre os educadores houve 9% (2). Entre as medidas apontadas pelos professores a mais referida, 8% (6), foi a de que se deveria aplicar um castigo de acordo com o comportamento de indisciplina

manifestado. No entanto, parece-nos ter ficado por explicar os critérios que presidiriam à gravidade e consequente castigo.

Por outro lado houve outro grupo de professores, 5% (4), para quem a pena a aplicar deveria incidir sobre a privação de algo que a criança gostasse muito de fazer. Ou seja, como medida de gerir a indisciplina estes professores consideravam que se devia privar o aluno do recreio, ou mesmo dos computadores ou dos seus jogos preferidos.

No que respeita aos educadores, os 9% (2) que apontaram outras alternativas apresentaram a mesma opção, considerando que se deveria conduzir a criança até junto do quadro das regras e depois, em conjunto com o grupo analisar até que ponto as mesmas foram violadas, procurando então um entendimento sobre o castigo a aplicar. É um entendimento específico, mas que, de certo modo vai a uma das dimensões previamente colocadas que era a que se referia a gerir o caso com a turma. De qualquer modo, foram duas alternativas apontadas, razão pela qual achamos importante a respetiva referência.

Referência que pode ser um indicador de entendimentos que importava esclarecer, razão pela qual procurámos, na questão 19, saber qual a *principal medida que professores e educadores escolhem para gerir os comportamentos de indisciplina*. Em nosso entender é uma questão que pode ser importante, pois não só reflete o seu entendimento sobre o fenómeno em si, como pode igualmente espelhar a gravidade com que é encarado dentro do processo de ensino-aprendizagem. Se um professor ou educador não releva tais comportamentos terá, certamente, uma atitude face a eles bem diferentes de outro que lhes atribui capital importância.

Como era uma questão aberta procurámos nas respostas os indicadores-chave que nos permitiram categorizá-las em torno de um conjunto de categorias, expressas nas figuras gráficas 19 e 20, referentes às opiniões de professores e educadores, respetivamente. Como nas questões abertas anteriores apontamos na tabela 3 as categorias dimensionadas e algumas frases, sendo que a primeira é sempre de um professor e a segunda de um educador.

Tabela 3. Categorização das respostas sobre as medidas de prevenção

Categoria	Indicador	Exemplo de afirmações
Definição de regras	<i>definir regras e ser rigoroso no seu cumprimento</i>	"...estabelecer regras logo no início..." ; "fazê-los cumprir as regras..."
Diálogo	<i>dialogar com o aluno</i>	"...dialogar com os alunos e com a turma..." ; "dialogar com os pais..."
Relação pedagógica	<i>desenvolver uma boa relação pedagógica</i>	..."manter uma boa relação pedagógica..." ; "...ambiente pedagógico democrático..."
Autodomínio	<i>manter uma postura calma e de domínio</i>	"...manter uma postura calma e de domínio da situação..." , "autoconfiança e autoestima..."

	Professores		Categoria Modal
	(n)	(%)	
definir regras e ser rigoroso no seu cumprimento	42	54	Definir regras e ser rigoroso no seu cumprimento
dialogar com o aluno	12	16	
desenvolver uma boa relação pedagógica	10	12	
manter uma postura calma e de domínio	8	10	
não respondem	6	8	
TOTAL	78	100	

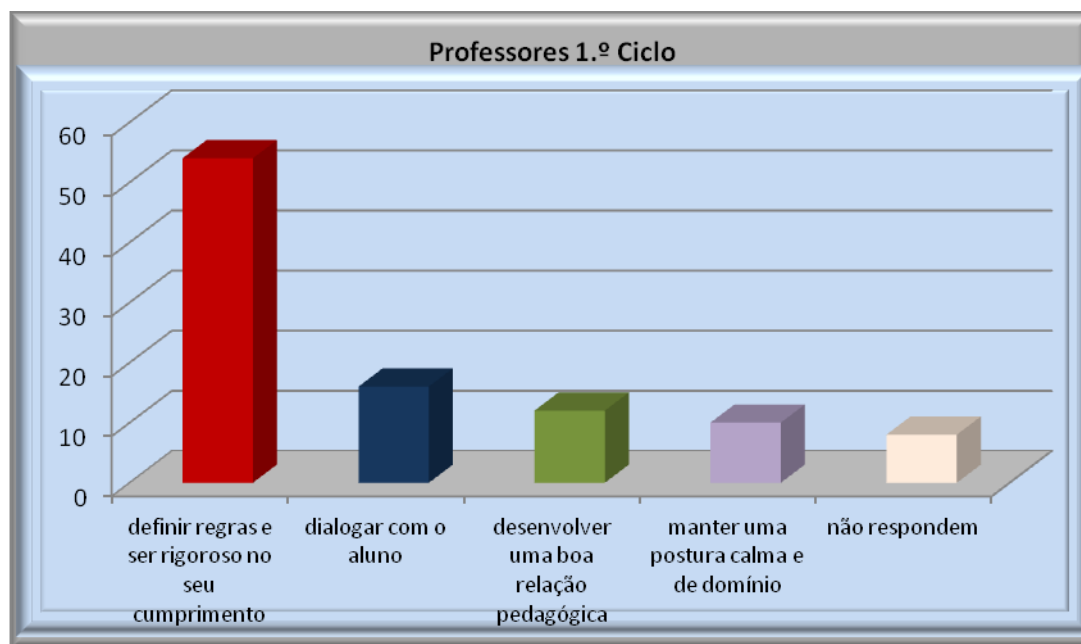


Gráfico 19. Entendimento dos professores sobre as medidas para evitar a indisciplina

Os dados referidos no gráfico 19, mostram-nos que a maioria dos professores inquiridos, 54% (42) considera que a medida mais importante para evitar comportamentos indisciplinados é definir desde logo as regras de conduta e ser rigoroso no respetivo cumprimento. É, aliás a medida que assume a tendência modal. Em segundo lugar, surgem 16% (12) professores para quem a medida principal é o diálogo com os alunos, o que pode ir ao encontro de uma outra dimensão também referida por outros 12% (10) professores, que relevam o desenvolvimento de uma boa relação pedagógica. Sendo que para 10%(8) dos professores o cerne da questão residirá no desenvolvimento da autoestima e do autoconceito das crianças. Há ainda 8% (6) professores inquiridos que não deram qualquer resposta. No que se refere aos educadores, os dados surgem na figura gráfica 20.

	Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	
definir regras e ser rigoroso no seu cumprimento	8	36	Definir regras e ser rigoroso no seu cumprimento
criar um ambiente democrático	4	18	
organizar adequadamente o ambiente educativo	5	23	
desenvolver a autoconfiança e a autoestima	3	14	
dialogar com as crianças	2	9	
TOTAL	22	100	

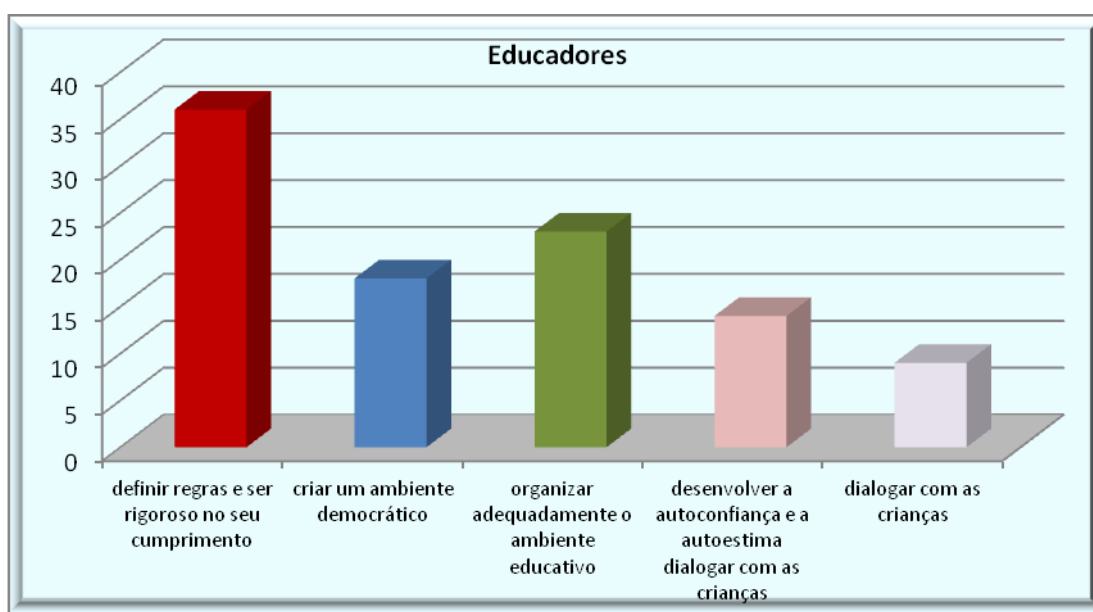


Gráfico 20. Opinião dos educadores

Como se pode verificar pelos dados do gráfico 20, entre os educadores há 36% (8) que consideram também que a melhor maneira de evitar a indisciplina é colocar regras e ser exigente no seu cumprimento, no seguimento, aliás do entendimento dos professores do 1.º Ciclo. Para outros educadores, 23% (5), a principal medida assentará numa adequada organização do ambiente educativo, enquanto para outros 18% (4) tudo depende da criação de um ambiente democrático, sendo que para 14% (3) o cerne da questão residirá no desenvolvimento da autoestima e do autoconceito das crianças com as quais, no entender de outros 9% (2) se deve manter diálogo em situações críticas.

Uma das vertentes do problema do nosso estudo e que constituía igualmente o cerne do seu quinto objetivo, e do próprio problema do estudo, tinha a ver com a *influência dos comportamentos de indisciplina na conduta socioprofissional dos docentes e na qualidade das aprendizagens*. Tal dimensão foi constituída na presente variável, que equacionámos em dez questões, de entre as

quais quatro são questões abertas, outras tantas de carácter fechado, sob a dicotomia de sim-não e as restantes duas de carácter igualmente fechado, mas de escolha múltipla.

A aprendizagem foi o primeiro indicador a ser abordado, procurando-se o entendimento dos participantes acerca da relação da indisciplina com o interferir no processo de aprendizagem. Foi essa a razão de ser da questão 20, que foi formulada de forma fechada, sob a dicotomia de sim/não. Os respetivos dados surgem na figura gráfica 21.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>Professores e Educadores: Sim</i>
Sim	75	96	22	100	
Não	3	4	0	0	
TOTAL	78	100	22	100	

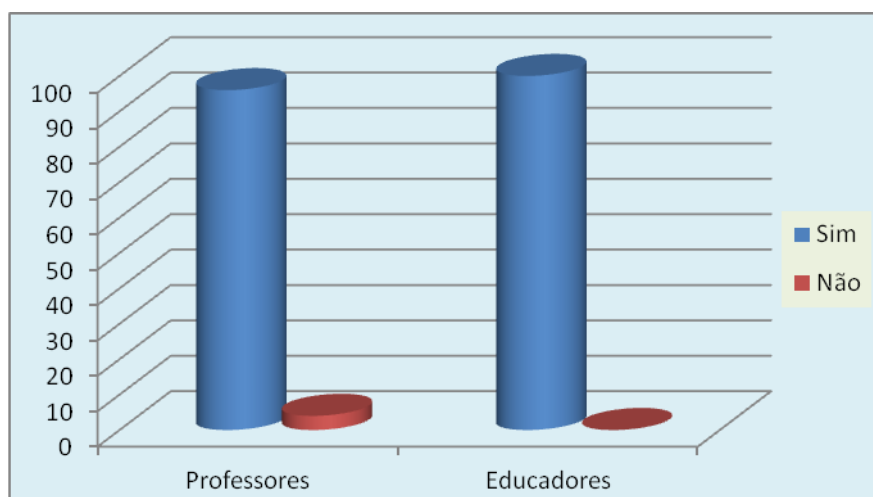


Gráfico 21. Relação indisciplina - aprendizagem

Como se depreende da análise dos dados do gráfico 21, quer entre os 96% (75) professores, quer entre os 100% (22) educadores, há uma maioria esmagadora que considera que a indisciplina interfere na qualidade e no ambiente das aprendizagens.

Face aos dados da questão anterior, importava desde logo procurar perceber com maior propriedade a *razão sustentadora de tal opinião*, ou seja, importava saber porque é que a quase totalidade dos professores inquiridos e a totalidade dos educadores manifestavam aquela opinião. Foi essa a razão de ser da questão 21, equacionada como questão aberta, e que teve procedimentos idênticos aos das questões similares, pertencendo o primeiro exemplo de resposta a um professor e o segundo a um educador, como nos mostra a tabela 4.

Tabela 4. Categorização das respostas sobre a relação indisciplina-aprendizagem

Categoria	Indicador	Exemplo de afirmações
Ambiente Educativo	perturba ambiente de aprendizagem e trabalho	"...a indisciplina conduz a um ambiente de mal-estar e pouco propício ao trabalho..."; "...prejudica o ambiente de trabalho e de cooperação..."
Motivação	prejudica a concentração de alunos e professores	"...o número excessivo de alunos..."; "...condiciona a interação entre aluno/ professor..."
Ambiente de Trabalho	conduz ao cansaço	"...leva ao desinteresse e desmotiva a turma..."; "...leva à distração e quebra o ritmo de trabalho..."
Interação Socioeducativa	interfere na interação dos alunos	"Conduz à desatenção e pode criar conflitos entre os alunos..."; "...exige um esforço suplementar para manter um bom ambiente..."

Após a categorização e fazendo dos indicadores unidades de análise, procedemos à respetiva leitura, de acordo com os dados do gráfico 22.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
perturba ambiente de aprendizagem e trabalho	32	42	8	36	<i>Professores e Educadores:</i> perturba ambiente de aprendizagem e trabalho
prejudica a concentração de alunos e professores	16	21	5	23	
conduz ao cansaço	13	16	3	14	
interfere na interação dos alunos	7	8	4	18	
não respondem	10	13	2	9	
TOTAL	78	100	22	100	

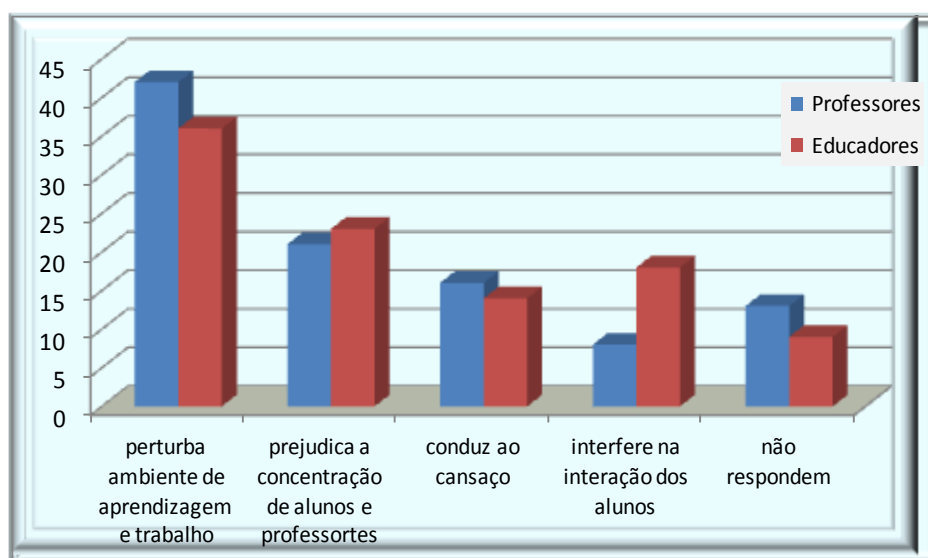


Gráfico 22. Dimensões de interferência

Os dados do gráfico 22 mostram-nos que, quer entre os professores, quer entre os educadores, a dimensão que foi mais realçada como mais visível nos efeitos da indisciplina foi a perturbação do ambiente de trabalho e das aprendizagens, com 42% (32) nos professores e 36% (8) nos educadores.

Também com efeitos notórios surge a influência na concentração de alunos e professores, com 21% (16) nos professores e 23% (5) nos educadores.

A influência no ambiente de trabalho, através do cansaço a que acabam por conduzir as situações de indisciplina foi outra das dimensões acentuadas, respetivamente com 16% (13) entre os professores e 14% (3) entre os educadores. A outra dimensão referenciada foi a influência na própria interação entre os alunos, com possíveis situações de conflito e mal-estar, com 8% (7) nas referências dos professores e 18% (4) nas dos educadores. Não responderam 13% (10) professores e 9% (2) educadores.

A análise da possível *relação entre a disciplina e o processo de aprendizagem* era uma das vertentes do estudo, que se realçava desde logo na problemática e nos próprios objetivos. Por isso, conveniente se tornava que desde logo acentuássemos tal dimensão com uma questão específica a fim de melhor entendermos a perceção dos inquiridos acerca da referida possível relação. A questão 22, apresentada para tal efeito, assumia o carácter de questão fechada de escolha múltipla, podendo os inquiridos escolher de entre as opções apresentadas. Os dados relativos aos professores surgem na figura gráfica 23 estando os dos educadores presentes na figura gráfica 24.

	Professores					
	Concordo		Discordo		S/ Opinião	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Favorece a qualidade da aprendizagem	75	96	1	1	2	3
Não interfere na aprendizagem	9	11	63	81	6	8
Cansa muito mais os alunos	3	4	71	91	4	5
Favorece tranquilidade e equilíbrio	75	96	1	1	2	3
Melhora desempenho docente	73	94	2	3	3	3
Não interfere no desempenho docente	3	4	71	90	4	6
Favorece a socialização do aluno	72	92	2	3	4	5

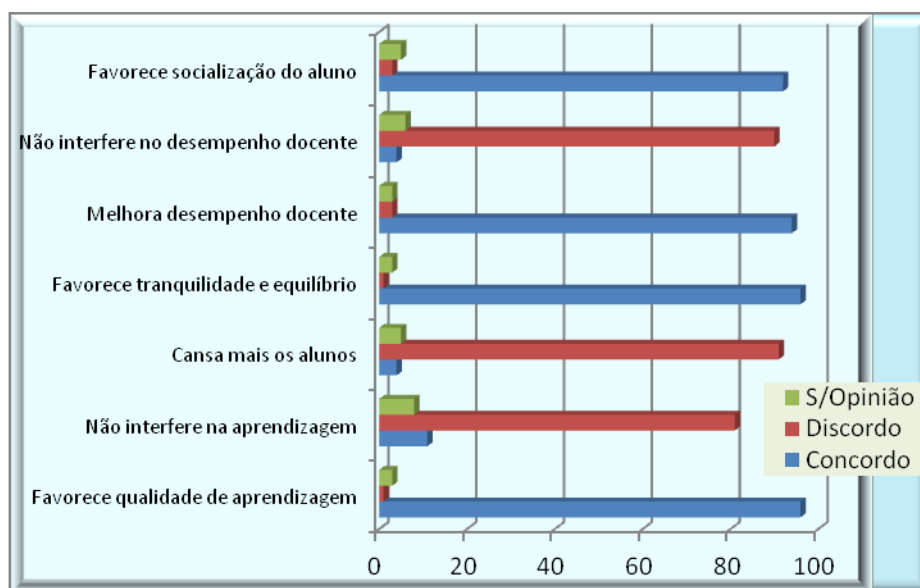


Gráfico 23. Importância da disciplina: entendimento dos professores

Os dados do gráfico 23 permitem-nos verificar que, 96% (75) dos professores inquiridos concordam que a disciplina favorece a qualidade de aprendizagem e a indispensável tranquilidade e equilíbrio no ambiente de trabalho; 94% (73) são de opinião que favorece o desempenho docente, enquanto 92% (72) é de opinião que a disciplina é fator de melhoria no processo de socialização do aluno. Com tais resultados, os contraditórios assumem natural evidência, isto é patenteia-se a discordância face à possibilidade da disciplina não ter qualquer interferência no processo de aprendizagem, 81% (63); que não cansa os alunos, 91% (71); ou que não interfere no desempenho docente, 91% (71), evidenciando-se, por outro lado, uma das bases fundamentais do estudo: que a disciplina é efetivamente um fator ancorador não só do equilíbrio do ambiente de aprendizagem, mas também do equilíbrio emocional e do bem-estar de professores e alunos.

	Educadores					
	Concordo		Discordo		S/ Opinião	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Favorece a qualidade da aprendizagem	22	100	-	-	-	-
Não interfere na aprendizagem	6	11	15	81	1	8
Cansa muito mais os alunos	2	4	18	91	2	5
Favorece tranquilidade e equilíbrio	22	100	-	-	-	-
Melhora desempenho docente	22	100	-	-	-	-
Não interfere no desempenho docente	2	4	19	90	1	6
Favorece a socialização do aluno	22	100	-	-	-	-

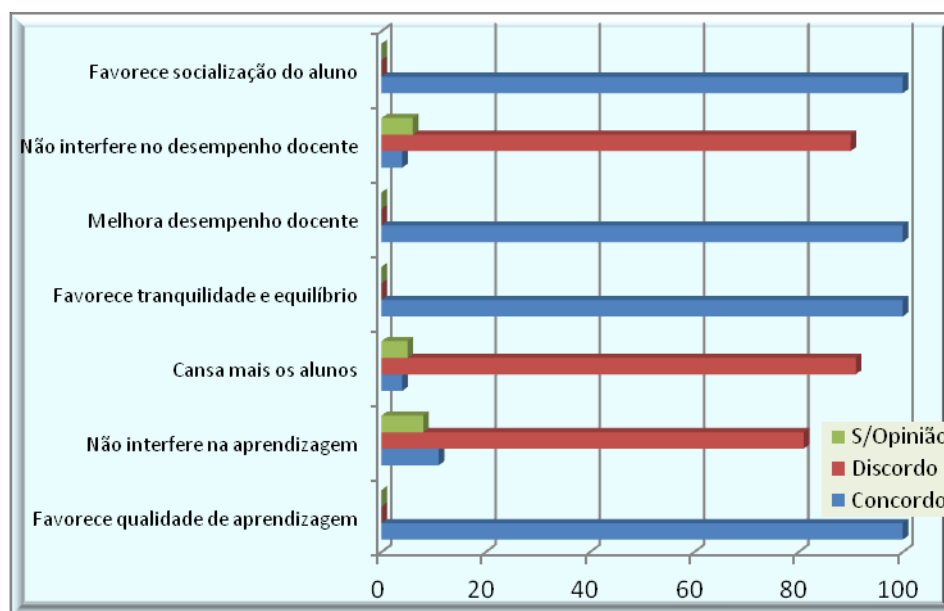


Gráfico 24. Percepção dos educadores sobre o papel da disciplina

No que respeita a *percepção dos educadores*, como nos revelam os dados do gráfico 24, as representações não só são semelhante à dos professores, como surgem ainda mais pronunciadas nos valores mais elevados. Também aqui os educadores entendem que a disciplina é fator da qualidade de aprendizagem, 100% (22), que favorece a tranquilidade e o equilíbrio, 100% (22), que melhora o desempenho docente, 100% (22) e que favorece a socialização da criança, 100% (22).

Porque houve uma tendência positiva de concordância na maior parte das possibilidades de escolha, não apontámos a classe modal, já que a tendência é igual em várias delas.

A indisciplina, como deixámos teoricamente fundamentado, é um fenómeno complexo, multicausal. Sendo um constructo social, com vertentes axiológicas vincadas, nem sempre o seu entendimento consegue consensualidade. Daí que nos tenhamos interrogado se *podemos mesmo falar, com propriedade, de indisciplina na educação pré-escolar e no primeiro ciclo*, através da questão 23, cujos dados surgem na figura gráfica 25.

	Professores		Educadores		Categoria Modal <i>Professores e Educadores:</i> Sim
	(n)	(%)	(n)	(%)	
Sim	66	84	17	77	
Não	12	16	5	23	
TOTAL	78	100	22	100	

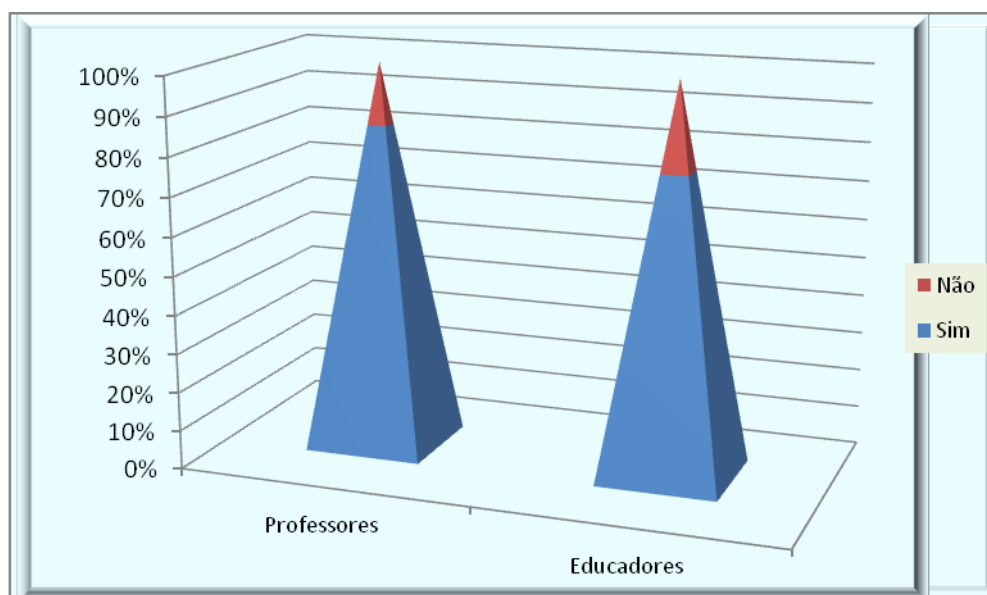


Gráfico 25. Pode falar-se de indisciplina no Pré-Escolar e no 1.º CEB?

Como se verifica pelos dados do gráfico 25 a maioria dos inquiridos considera que existe mesmo indisciplina, quer no pré-escolar, 77% (17), quer no primeiro ciclo, 84% (66), valores que não deixam dúvidas quanto ao entendimento dos inquiridos.

Sendo a questão anterior uma questão dicotómica, natural se tornava que procurássemos *a razão de tal entendimento*, o que fizemos através da questão 24, de caráter aberto e cujos dados, após categorizadas as respostas através de unidades de significação, como nas anteriores questões abertas e como refere a tabela 5.

Tabela 5. Categorização das respostas sobre a existência de indisciplina

Categoria	Indicador	Exemplo de afirmações
Regras	incumprimento de regras	"...não cumprir as regras..."; "...incumprimento das regras estabelecidas..."
Socialização	falta de respeito pelos outros	"...não saber escutar e estar sempre a falar..."; "...não mostram respeito pelos outros..."
Comportamentos	birras e agressividade	"... por vezes são agressivos, ou então amuam e fazem birras..."; "...agridem-se mutuamente, mordiscam-se ou batem-se..."
	perturbação do ambiente	"...perturbam as aprendizagens dos outros..."; "acabam por criar mal-estar..."
Valores	não ter noção dos limites	"...não têm noção dos limites..."; não sabem estar..."

Após esta categorização distribuímos as frequências das respostas, de acordo com os dados do gráfico 26.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
incumprimento de regras	31	40	10	45	Professores e Educadores : incumprimento de regras
falta de respeito pelos outros	10	12	5	23	
birras e agressividade	9	11	3	14	
perturbação do ambiente	5	7	1	5	
não ter noção dos limites	6	8	3	14	
não respondem	17	22	0	0	
TOTAL	78	100	22	100	

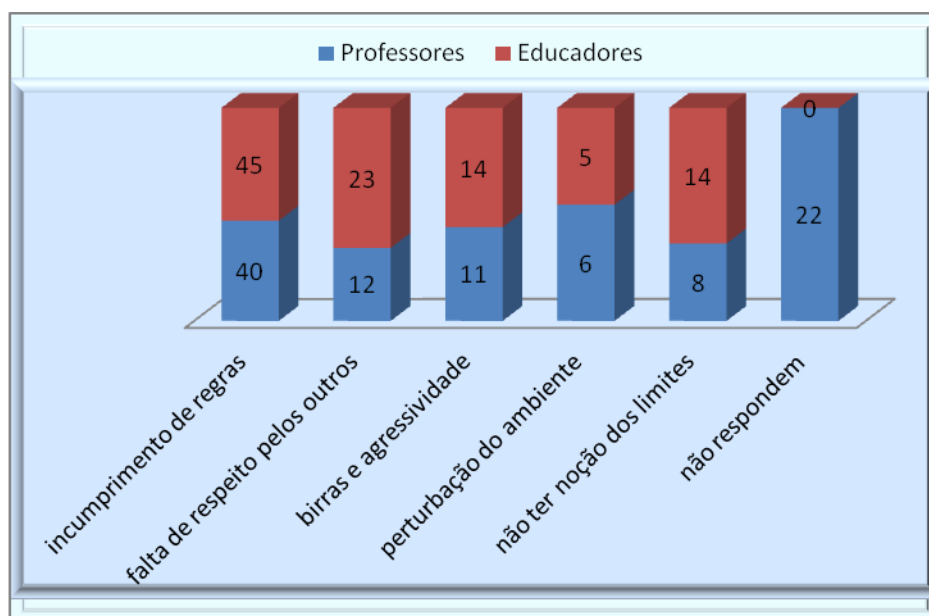


Gráfico 26. Critérios da percepção de indisciplina

Como se verifica pelos dados do gráfico 26, o incumprimento de regras é o indicador que mais é utilizado como referencial da indisciplina. De facto, é o indicador que assume a tendência modal, apresentando 40% (31) das preferências dos professores e 45% (10) dos educadores.

O segundo indicador mais acentuado, quer por professores quer por educadores, foi a falta de respeito pelos outros, que entre os primeiros obteve 12% (10) e entre os segundos 23% (5). Quanto ao terceiro indicador mais acentuado, birras e agressividade, obteve 11% (9) entre os professores e 14% (3) entre os educadores. A falta de noção de limites ocupa o quarto lugar nas escolhas, com 8% (6) entre os professores e 14% (3) nos educadores. A principal discrepância nos dados acentua-se no que se refere às não respostas, que entre os professores atinge uma percentagem assinalável, 22% (17), enquanto entre os educadores, 0% (0) não respondem.

Este conjunto de respostas permite-nos evidenciar representações diversificadas, cujas origens, de acordo com o que deixámos expresso na fundamentação teórica podem também ter

raízes diversificadas, sendo uma delas a cultura de escola e o consequente desenvolvimento e articulação curriculares.

No seguimento do que acaba de afirmar-se e como tivemos oportunidade de referir na fundamentação teórica, nomeadamente nos pontos 6 e 7 do capítulo II, uma das possíveis ancoragens da diversidade de entendimentos e representações acerca da indisciplina por parte de professores e educadores poderia encontrar-se numa cultura de escola e de subsistema educativo próprios, para além de um certo desconhecimento de algumas das vertentes de base do desenvolvimento curricular de cada um deles. Um dos modos de obviar tal situação seria uma efetiva *articulação curricular* que sustentaria, por outro lado a indispensável *continuidade educativa*. A fim de perceber o entendimento dos participantes neste indicador, equacionámos a questão 25, apresentada sob forma fechada e dicotómica de sim/não e cujos dados surgem na figura gráfica 27.

	Professores		Educadores		Categoria Modal <i>Professores e Educadores:</i> Sim
	(n)	(%)	(n)	(%)	
Sim	59	76	19	86	
Não	11	14	2	9	
Não respondem	8	10	1	5	
TOTAL	78	100	22	100	

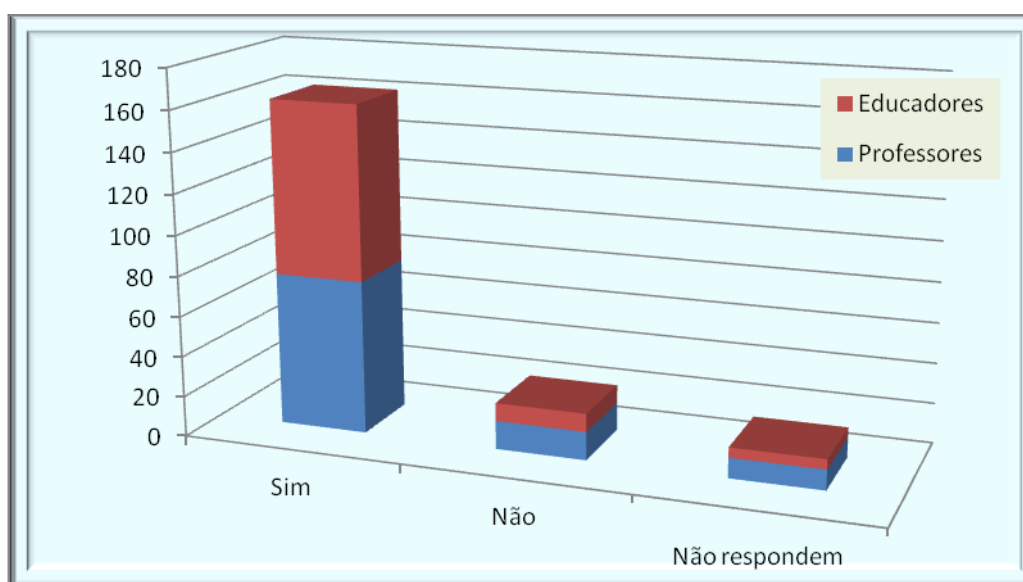


Gráfico 27. Importância da articulação curricular

Os dados do gráfico 27 mostram-nos que quer entre os professores, 76% (59), quer entre os educadores, 86% (19) há um entendimento maioritário sobre a importância da articulação curricular enquanto ancoradora de um entendimento e praxis mais consentâneos com o constructo de

indisciplina. Opinião contrária manifestam 14% (11) professores e 9% (2) educadores, havendo ainda 10% (8) de professores e 5% (1) entre os educadores que não responderam.

Face a este entendimento por parte da maioria dos participantes, importava procurar a *respetiva explicação*, que foi o que se fez com a questão seguinte, solicitando-se, para tal, a respetiva justificação, através da questão 26. Também aqui e porque se tratava de uma questão aberta seguimos o procedimento usual categorizando as respostas, de acordo com a tabela 6, quantificando posteriormente as mesmas.

Tabela 6. Categorização das respostas sobre a importância da articulação

Categoria	Indicador	Exemplo de afirmações
Perceção do constructo	uniformizava atitudes e entendimentos	"... se houver articulação haverá uniformização de critérios..." ; "ajuda a uniformizar atitudes e valores..."
Continuidade educativa	ajudava a uma melhor compreensão do ambiente educativo	"... não havia discrepâncias que confundem os alunos..." ; ajudava a uma melhor compreensão e a uma prática mais uniforme..."
Uniformização de procedimentos	contribuía para a uniformização das regras	"...ter as mesmas regras do 1.º ciclo..." ; "fundamental para a eficácia da prática pedagógica..."
Relação escola Comunidade Educativa	favorecia um melhor conhecimento de alunos e famílias	"Ajudava a conhecer melhor os alunos e as famílias..." ; "conduzia a um entendimento mais contextualizado..."

Uma vez categorizadas as respostas, passámos ao tratamento das respetivas frequências, expressas nos dados da figura gráfica 28.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
uniformizava atitudes e entendimentos	31	40	9	41	Professores e Educadores: uniformizava atitudes e entendimentos
ajudava a uma melhor compreensão do ambiente educativo	15	19	4	18	
contribuía para a uniformização das regras	11	15	6	27	
favorecia um melhor conhecimento de alunos e famílias	9	11	2	9	
não respondem	12	15	1	5	
TOTAL	78	100	22	100	

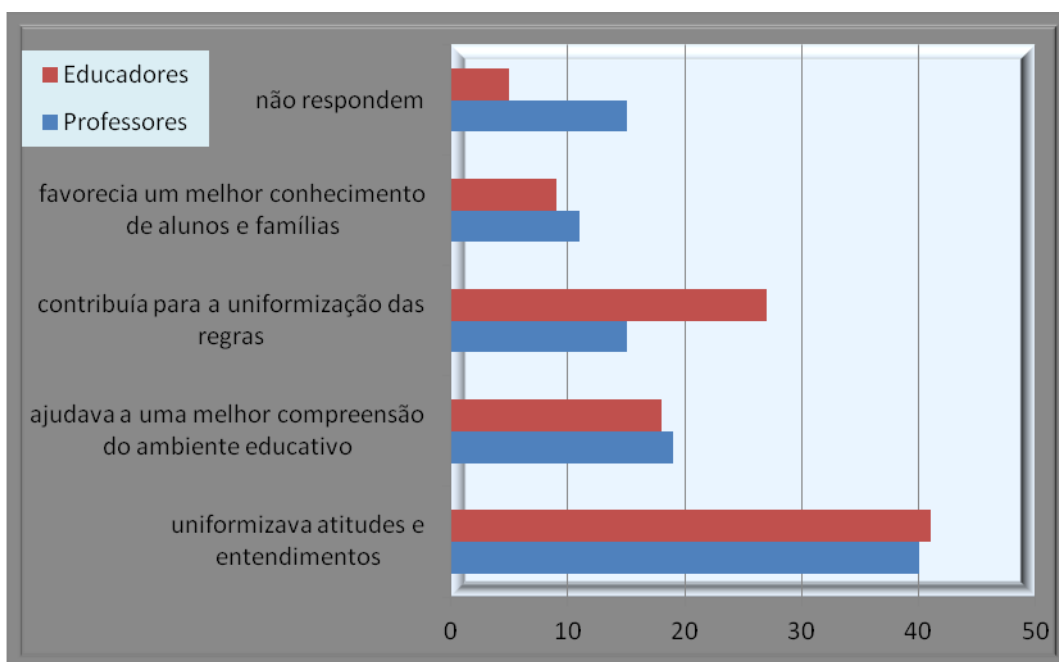


Gráfico 28. Articulação curricular versus indisciplina

Os dados do gráfico 28 permitem-nos verificar que há uma certa paridade na importância atribuída aos indicadores por professores e educadores. Na verdade, uns e outros escolhem como primeiro possível efeito de uma efetiva articulação curricular uma certa uniformização quer no entendimento do constructo de indisciplina, quer nas atitudes a tomar face às suas manifestações, opção que nuns e noutros constitui a categoria modal e que apresenta uma percentagem quase idêntica, uma vez que é 40% (31) entre os professores e 41% (9) entre os educadores.

A proximidade percentual verifica-se igualmente no que se refere ao indicador de uma melhor compreensão e mais uniforme representação do ambiente educativo, como o manifestam 19% (15) das escolhas dos professores e 18% (4) dos educadores.

Quanto à uniformização de regras, de certo modo decorrente do primeiro indicador, há maior relevância por parte dos educadores, já que foram 27% (6) os que relevaram tal indicador, a par de 15% (11) por parte dos professores.

O favorecimento de um melhor conhecimento quer dos alunos, quer das famílias recebeu 11% (9) da preferência dos professores e 9% (2) da dos educadores. As não respostas foram mais entre os professores, 15% (12), do que entre os educadores, 5% (1).

Se a *articulação* se assume assim tão importante, qual a realidade, *o papel e o peso que ela efetivamente desempenha no desenvolvimento curricular* dos dois subsistemas educativos?

Era o que se pretendia saber com a presente questão, 27, fechada, sob a forma de sim/não e cujos dados surgem na figura gráfica 29.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	Professores e Educadores: Sim
Sim	45	58	16	72	
Não	29	37	3	14	
Não respondem	4	5	3	14	
TOTAL	78	100	22	100	

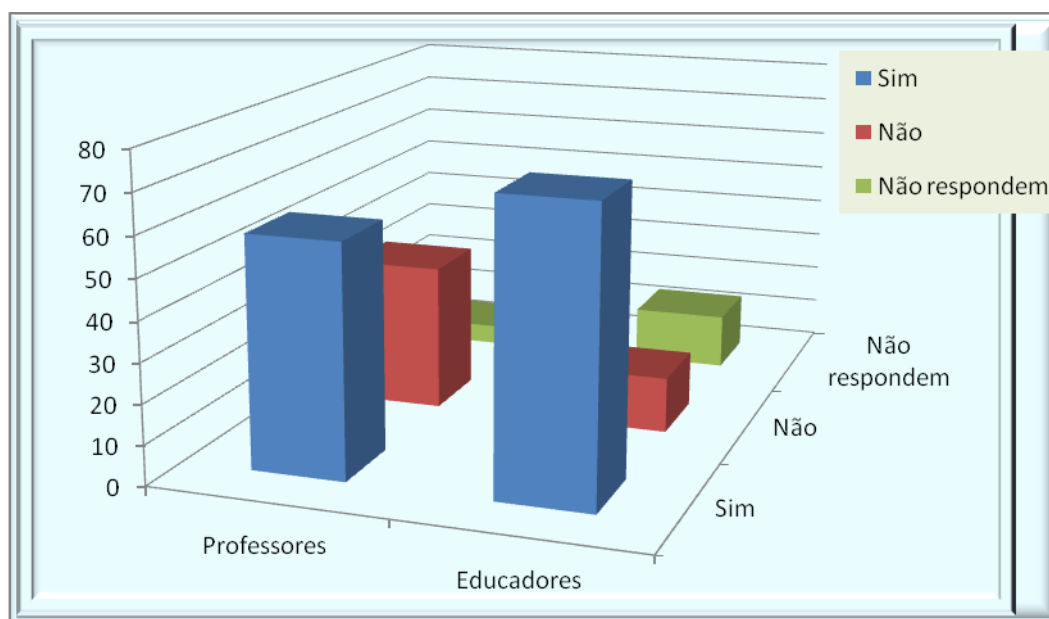


Gráfico 29. Existe ou não articulação?

De acordo com os dados do gráfico 29, notamos que o entendimento maioritário dos inquiridos refere a existência de articulação curricular entre o primeiro ciclo e a educação pré-escolar. São 58% (45) de professores e 72% (16) educadores a referir tal entendimento. Repare-se que enquanto entre os professores há uma menor distância entre os que consideram que sim e os que pensam que não (21%), entre os educadores ela é bem mais acentuada (58%) com nítida prevalência da concordância pela efetividade da articulação.

A procura de uma explicação para a resposta anterior levou-nos a equacionar uma *questão justificativa*, a questão 28, de caráter fechado e escolha múltipla. Porque havia a possibilidade de mais de uma opção, as frequências são ponderadas, surgindo os dados referentes ao entendimento dos professores na figura gráfica 30 e o dos educadores na figura gráfica 31, uma vez que entendemos que a existência de 3 categorias (concordo, discordo e sem opinião) tornaria a leitura de dados demasiado confusos num só gráfico para professores e educadores.

	Concordo		Discordo		S/ Opinião	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Há conhecimento mútuo dos programas de cada subsistema educativo	23	30	42	54	13	16
Há reflexão conjunta do processo de desenvolvimento curricular de cada subsistema.	31	40	33	42	14	18
Há reflexão sistemática das atividades do PAA	40	52	33	42	5	6
Desenvolvimento curricular assenta no PEA	61	78	13	17	4	5
Única cooperação conjunta é nas festas e comemorações cíclicas	26	34	44	56	8	10

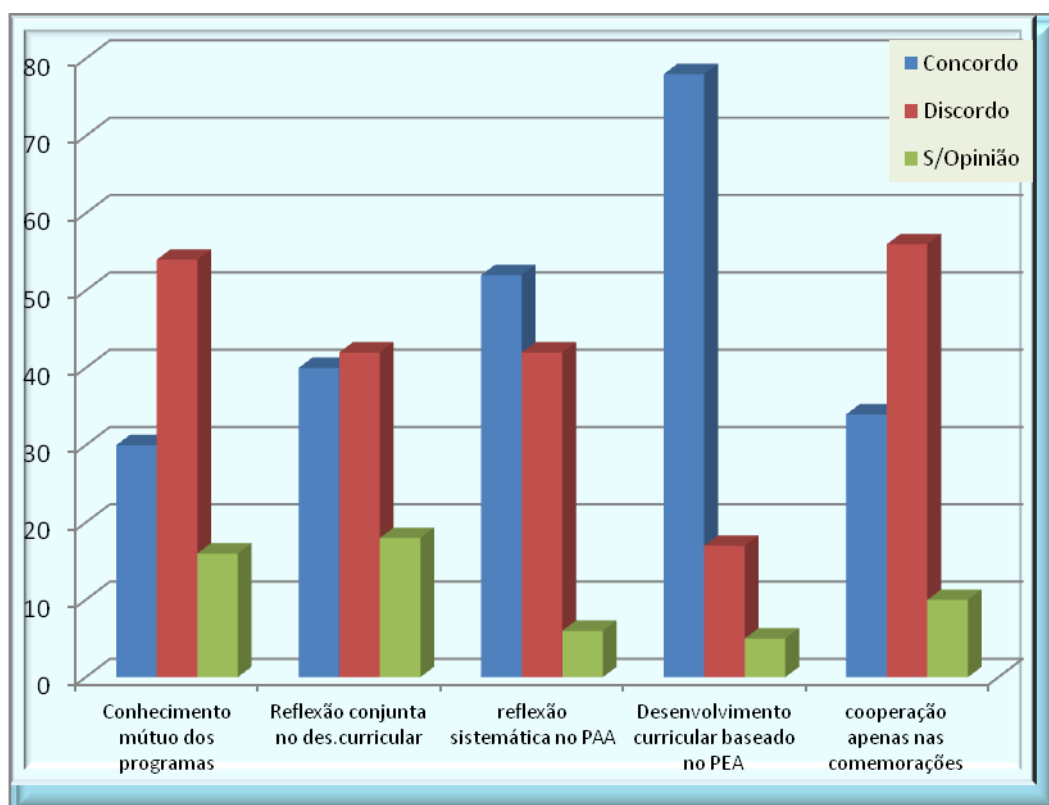


Gráfico 30. Razões explicativas dos professores sobre a existência de articulação

Uma leitura dos dados do gráfico 30 revela-nos que o principal motivo que justifica a perceção de que existe efetiva articulação curricular por parte dos professores participantes é essencialmente a existência do Projeto Educativo do Agrupamento, que é aqui encarado como suporte do desenvolvimento curricular, 78% (61).

Como segundo motivo surgem as reuniões de coordenação para análise do desenvolvimento do Plano Anual de Atividades, 52% (40).

A atestar a discordância face à existência de articulação surgem como principais referências a mera cooperação em festas e comemorações cíclicas, 44% (56), e a falta de conhecimento dos programas e conteúdos curriculares de cada subsistema, 54% (42). Como zona de indefinição entre a existência ou não de articulação surge a possibilidade de reuniões de reflexão conjunta, que 40% (31) referem existir, face a 42% (33) que referem que não.

Os dados referentes ao entendimento dos educadores surgem, como anteriormente se referiu, na figura gráfica 31.

	Concordo		Discordo		S/ Opinião	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Há conhecimento mútuo dos programas de cada subsistema educativo	8	36	8	36	6	28
Há reflexão conjunta do processo de desenvolvimento curricular de cada subsistema.	13	59	5	23	4	18
Há reflexão sistemática das atividades do PAA	19	86	2	9	1	5
Desenvolvimento curricular assenta no PEA	22	100	0	0	0	0
Única cooperação conjunta é nas festas e comemorações cíclicas	5	23	15	68	2	9

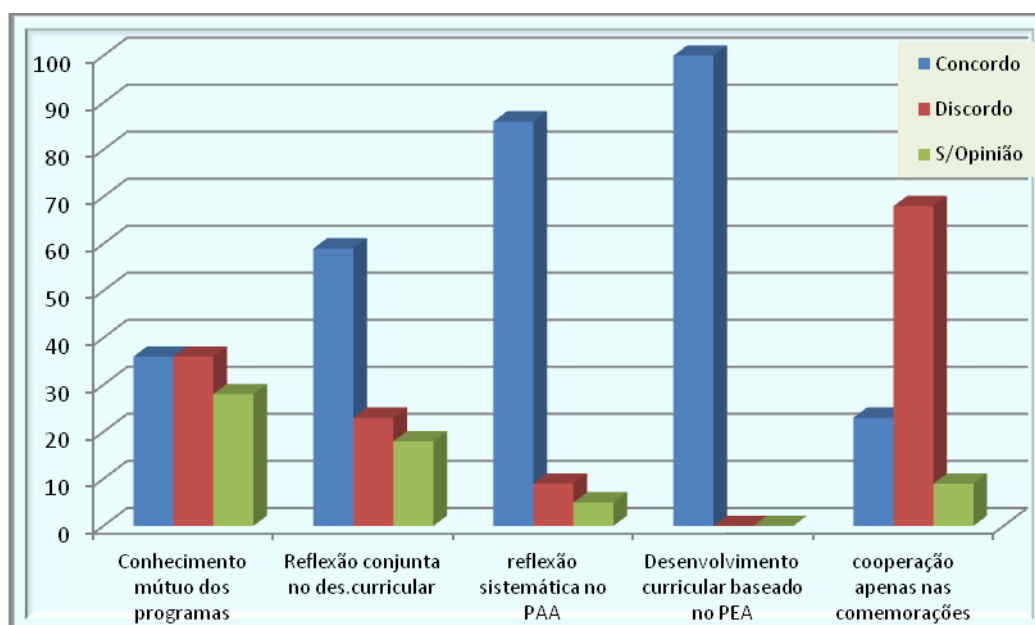


Gráfico 31. Opinião dos educadores

Quanto aos dados referentes aos educadores, expressos na figura gráfica 31, verifica-se que também o PEA, 100% (22) e o PAA, 86% (19) são as vertentes sustentadoras da opinião sobre a existência de articulação curricular, surgindo ainda a reflexão sobre os subsistemas educativos com 59% (13) de tendência positiva das opções e havendo paridade na concordância, 36% (8) e discordância, 36% (8), sobre o conhecimento mútuo dos conteúdos de cada subsistema.

Uma das dimensões do quinto objetivo era saber de que modo a *indisciplina* era percebida como *fator de interferência no desempenho docente*. Para entendermos a opinião dos participantes equacionámos a questão 29, tipo aberta, cujas respostas foram categorizadas de acordo com as unidades de significação mais relevantes de cada resposta, como se pode ver pela tabela 7.

Tabela 7. Categorização das respostas sobre a influência da indisciplina no desempenho docente

Categoria	Indicador	Exemplo de afirmações
Motivação	desmotiva o professor	
Equilíbrio emocional	causa stress e desequilíbrio emocional	"...influencia nas energias, no stress e nas emoções..."; "...Desgasta na relação pedagógica e emocional..."
Aprendizagem	condiciona ensino-aprendizagem	"... porque interfere no processo de ensino-aprendizagem..." ;
Autoimagem	afeta autoestima e autoridade do professor	"...questiona a autoridade do professor e a eficácia das suas medidas...";

Porque havia mais do que uma opção a frequência é relativa e a percentagem ponderada, sendo os dados apresentados na figura gráfica 32.

	Professores		Educadores		Categoria Modal
	(n)	(%)	(n)	(%)	
desmotiva o professor	18	23	7	32	<i>Professores:</i> causa stress e desequilíbrio emocional
causa stress e desequilíbrio emocional	29	37	6	27	
condiciona ensino-aprendizagem	14	18	4	18	<i>Educadores:</i> desmotiva o professor
afeta autoestima e autoridade do professor	11	14	3	14	
não respondem	6	8	2	9	
TOTAL	78	100	22	100	

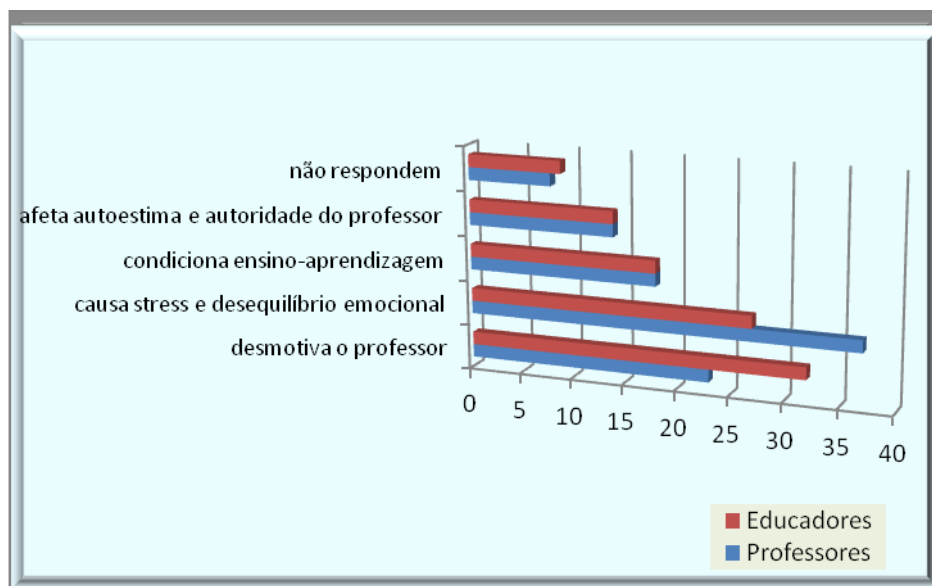


Gráfico 32. Justificando as opiniões anteriores

Os dados revelados pela figura gráfica 32 evidenciam que a desmotivação do professor/educador e o *stress* e desequilíbrio emocional provocados pelas situações de indisciplina são os efeitos sobre o desempenho docente mais relevados pelos participantes. Na verdade, 37% (29) dos professores e 27% (6) educadores acentuam o desequilíbrio emocional e o *stress*, enquanto 23% (18) dos professores e 32% (7) dos educadores destacam a desmotivação causada pelas atitudes de indisciplina.

A influência negativa no ambiente e processo de aprendizagem e a influência na autoestima e autoridade obtêm entre professores e educadores uma percentagem igual. Na verdade a influência negativa dos comportamentos de indisciplina no ambiente e no processo de aprendizagem é evidenciada com opinião de 18% (14) dos professores e 18% (4) dos educadores, enquanto a influência na autoestima e autoridade obtêm a concordância de 14% (11) professores e 14% (3) educadores. Não responderam 8% (6) professores, nem 9% (2) educadores.

❖ **Análise e interpretação dos resultados**

Como referimos nas opções metodológicas o modelo de análise dos resultados que escolhemos foi o modelo misto, isto é, aquele que conjuga as vertentes quantitativas das questões, com a vertente qualitativa da interpretação e análise das mesmas. De facto e no que respeita às questões fechadas, tivemos como ponto de referência da análise sobretudo a frequência e a percentagem. O conteúdo de questões abertas do questionário foi objeto de uma análise de carácter mais qualitativo, já que esta técnica constitui um recurso eficaz para a sistematização da informação recolhida. Da análise das questões abertas dos questionários, efetuou-se um primeiro levantamento da informação contida no corpus de cada resposta para posteriormente ser organizada e apresentada complementarmente às dimensões com que apresentam maior relação, que constituíram assim categorias de análise.

A análise e interpretação dos resultados teve igualmente como fundamento e referência a fundamentação teórica anteriormente desenvolvida, terminando com um conjunto de considerações que, de algum modo sugerem idênticas conclusões.

1. Representação do conceito de indisciplina

Uma das vertentes do problema do estudo era verificar a representação dos professores do primeiro ciclo e de educadores de infância acerca do conceito da indisciplina no contexto da sala de aula. Ora o que nos evidenciaram os resultados foi que a indisciplina é encarada sobretudo como a

quebra das regras previamente estabelecidas, quebra esta que acaba por influenciar, quer o ambiente da sala de aulas, quer a própria autoridade do professor/educador (ver gráficos 5 e 6). Aliás, os comportamentos referidos como mais frequentes atestam precisamente tal entendimento, já que comportamentos como o cochicho, levantar-se sem permissão, comentários despropositados, trocas de mensagens e a discussão entre pares surgem como os mais relevados, expressando, qualquer deles violações das regras geralmente comumente construídas e assumidas.

Esta representação do fenómeno da indisciplina no contexto da sala de aula sobretudo como um não cumprimento de regras é encarada pelos professores e educadores inquiridos como tendo uma origem fundamentalmente social, mais especificamente na família e na própria escola. Na verdade, e tendo em conta os resultados obtidos (ver gráfico 8), vemos que é a educação familiar e o demasiado tempo passado na escola, a par de um certo centralismo pedagógico, que são apontados como principais causas na referida questão aberta.

Assim e indo *ao encontro da primeira vertente do problema* do estudo e ao *segundo objetivo* do mesmo podemos afirmar que, de acordo com os resultados obtidos (ver gráficos 5 a 9), correspondentes às questões 5 a 9 do questionário, os professores e educadores participantes percebem a indisciplina no contexto da sala de aula como um desvio comportamental às regras previamente estabelecidas. É uma representação que havíamos já referido na fundamentação teórica, nomeadamente quando nos referimos a estudos como os de Estrela (1992), Silva (1999), Amado (2001), Caritas e Fernandes (2002), Caeiro e Delgado (2005), entre outros. Este modo de perceber a indisciplina surge ainda consolidado pelos resultados do gráfico 26, correspondente à questão 24 do questionário, onde na respetiva justificação o indicador referido como principal critério para definir um comportamento indisciplinado é precisamente o incumprimento de regras.

2. A (in)disciplina, a cultura de escola e o subsistema educativo

Esta representação do fenómeno da indisciplina pode ser ancorado não só pela própria cultura de escola, como pelas próprias características específicas de cada subsistema educativo e respetivos desenvolvimentos curriculares. Como se referiu na fundamentação teórica, hoje os Agrupamentos de Escolas e os Centros Educativos aproximaram os diversos subsistemas educativos, aumentaram as possibilidades de articulação curricular. Todavia até há bem pouco tempo cada um destes subsistemas era fechado em si próprio (Formosinho, 1998; Serra, 2004; Vasconcelos, 2007), apresentava práticas e entendimentos educativos específicos. Apesar disso, e

pese embora tal aproximação, a organização do ambiente educativo, a não escolarização da educação pré-escolar e o facto de não ter um currículo formal, fazem com que haja uma especificidade no desenvolvimento curricular, que a diferencia dos outros subsistemas educativos. Esta especificidade gera também uma cultura própria, que a par da cultura de escola pode ser um dos fundamentos do modo de perceber o fenómeno da indisciplina, como aliás decorre da análise dos resultados do gráfico 12, onde a maioria dos inquiridos concordou que a escola, enquanto organização, é geradora e detentora de uma cultura específica, cultura esta que, de acordo com os resultados do gráfico 13 é suporte das interações e práticas que nela se estabelecem. Ao afirmarem, por exemplo, maioritariamente, no gráfico 14, que o contexto de escola condiciona a interpretação do fenómeno da indisciplina e que a prática educativa é regulada pela escola, os professores inquiridos mais não estão a fazer do que a afirmar que o desenvolvimento curricular e o modo de interpretar as práticas que o envolvem, como a indisciplina, são ancorados na própria cultura de escola e no respetivo desenvolvimento curricular. Tal é corroborado pelo entendimento dos educadores, nos resultados do gráfico 15, o que nos permite ir *ao encontro dos objetivos três e quatro* do nosso estudo, onde se procurava precisamente analisar tais pressupostos, que são posteriormente corroborados pelos dados da tabela 6 e dos gráficos 27 e 28.

3. A (in)disciplina, a aprendizagem e o desempenho docente

O quinto objetivo do estudo procurava identificar a possibilidade de uma relação entre a indisciplina no contexto da sala de aula e a qualidade da aprendizagem desenvolvida, bem como da influência que os possíveis comportamentos disruptivos tinham no desempenho docente. Por outras palavras, o que se procurava analisar é se havia relação entre os efeitos dos comportamentos de indisciplina e a aprendizagem, e o ambiente educativo e o bem-estar emocional do professor. Ora, os dados referidos na tabela 4 e nos gráficos 21, 22, 23 e 24 apontam nesse sentido. Na verdade, quando se questionam os inquiridos sobre se existe ou não tal relação, verifica-se uma total anuência por parte dos educadores e uma quase total por parte dos professores do primeiro ciclo. Quando, em questão aberta, se pede uma opinião justificativa, constata-se pelas respostas categorizadas em unidades de significação que a indisciplina é encarada como fator de perturbação do ambiente educativo, como fator de cansaço e como prejudicando a concentração de alunos e professores, o que acaba, naturalmente, por prejudicar o ambiente de trabalho, o ambiente educativo.

Na fundamentação teórica tivemos oportunidade de evidenciar as características próprias do contexto da sala de aula (Doyle, 1986; Estrela, 1997, Bronfenbrenner & Morris, 1998), enquanto microssistema onde se processavam interações, onde se construíam relações. Vimos igualmente que tal ambiente deveria conduzir ao bem-estar, ao equilíbrio emocional dos diversos agentes desse microssistema (Hernandez, 2004). Ora ao romper-se tal equilíbrio com comportamentos desadequados, interrompe-se o equilíbrio, o indispensável ambiente de bem-estar, a interação entre os diversos agentes e o processo de ensino-aprendizagem. Se assim foi entendido pelos inquiridos, como evidenciaram os resultados dos gráficos 21 a 24, referentes às questões 20 a 23 do questionário, então podemos considerar como *atingido o objetivo quinto* do estudo, e uma *parte da segunda vertente do problema* (implicações da indisciplina na aprendizagem), já que a meta que nos propúnhamos alcançar e a resposta a essa parte do problema, foram atingidas através dos resultados conseguidos.

Este último objetivo do estudo ia também ao encontro de uma das dimensões do problema que se prendia com a possível influência da indisciplina sobre o desempenho docente. O que estava em causa era saber se os comportamentos de indisciplina influenciavam a atitude do professor/educador no seu processo de ensino, na sua relação pedagógica, na sua construção do processo de desenvolvimento curricular. Ora o que nos mostraram a tabela 7 e os resultados do gráfico 32, referente à questão 29 do questionário, foi que quer professores quer educadores são de opinião de que há uma efetiva influência dos comportamentos de indisciplina no desempenho docente. Era uma questão aberta cujas respostas após agrupadas em unidades de significação revelaram que a indisciplina pode ser fator de *stress* e desequilíbrio emocional no professor/educador, pode desmotivá-lo, pode ser fator de condicionamento do processo de ensino aprendizagem, dimensão que acaba por corroborar o objetivo anterior e a referida dimensão do problema.

A influência do comportamento de indisciplina na motivação do professor e no *stress* e desequilíbrio emocional foram por nós referenciadas na fundamentação teórica e têm sido alvo de diversos estudos (Jesus, 2002; 2003; Reis Jorge, 2002; Cardoso et al, 2002; Ortega, 2004) e são possivelmente uma das facetas mais visíveis na relação da indisciplina com a própria qualidade de aprendizagem, pois um professor desmotivado ou sob *stress* e desequilíbrio emocional provocado pela indisciplina não tem condições para desenvolver adequadamente e com qualidade o processo de ensinagem, de maximizar a relação pedagógica indispensável a um ambiente educativo propiciador de aprendizagem. Foi o que nos mostraram os dados da questão 29, expressos nos

resultados do gráfico 32, que vieram permitir que se *alcançasse esta vertente do quinto objetivo* do estudo e *respondesse ao problema*.

De realçar ainda nesta análise o modo como é gerida a indisciplina no contexto da sala de aula. Na fundamentação teórica tivemos a oportunidade de referir que este conceito era uma construção social e dependia em grande parte da própria cultura de escola, da cultura específica de cada subsistema educativo, bem como da apreciação de cada professor. A indisciplina é uma manifestação comportamental apreciada num contexto e momento específicos por atores concretos com axiologias e apreciações alicerçadas num natural subjetivismo. Por isso, afirmávamos então, citando Estrela (1992) e Amado (2001) o que para uns é indisciplina, para outros pode não passar de uma atitude sem importância. O deambular na sala de aulas pode ser encarado como natural pelo educador e impensável pelo professor do 1.º ciclo. Fenómeno multicausal e referencial, a indisciplina é um fenómeno permanente e circunstancialmente *(des)construído*. Daí que a sua gestão seja também ela importante indicador do modo como é encarada, do modo como a sua influência é tida no processo de ensino-aprendizagem no microsistema da sala de aula. Ora o que a este respeito nos dizem os dados referentes às questões 17, 18 e 19, expressos nos gráficos 18, 19 e 20, é que a maioria dos inquiridos refere gerir o caso com a turma, no próprio momento, informando posteriormente a família. Para que não haja quaisquer dúvidas quanto ao que é ou não considerado como indisciplina, todos afirmam ser prioritária uma definição de regras e o cumprimento rigoroso das mesmas. De qualquer modo é de realçar a tónica colocada na relação pedagógica, quer por professores quer por educadores, como fator de minimização da indisciplina. Estrela (1994) refere a propósito que a relação pedagógica é a principal vertente na gestão da indisciplina e no insucesso escolar.

4. A (in)disciplina e a articulação no desenvolvimento curricular

Acabámos de verificar que um dos fundamentos da representação de (in)disciplina pode estar ancorado na cultura de escola e no subsistema educativo. Vimos ainda, na linha do que deixámos dito na fundamentação teórica que há uma certa descontinuidade nos processos e entendimentos comportamentais no contexto da sala de aula, no que se refere à educação pré-escolar e ao primeiro ciclo. Tal descontinuidade acaba por se apresentar como um constrangimento a uma representação e gestão mais consentânea e unânime do fenómeno da (in)disciplina por parte dos professores e educadores. Tal entendimento surge evidenciado nas respostas dos inquiridos, que na questão 25 afirmam estar de acordo com o papel da articulação curricular na uniformização

de critérios e fundamentos da percepção e gestão da indisciplina no contexto da sala de aula. Justificam tal importância não só através da uniformização de critérios, como também de uma melhor compreensão das práticas educativas e da consequente cultura educativa e socioprofissional de cada subsistema.

O que surge em menor consonância com os diversos estudos deste domínio (Vasconcelos, 2000; Serra, 2004; Serra, Costa & Portugal, 2004; CNE, 2010), que apontam para a inexistência prática da articulação curricular entre o primeiro ciclo e a educação pré-escolar, são os resultados expressos pelo gráfico 29, que maioritariamente apontam para a existência de tal práxis. A única explicação plausível que encontramos poderá residir nos agrupamentos e no facto de muitas escolas terem fisicamente acoplados jardim de infância, o que facilita a troca de opiniões. Todavia, os referidos estudos ancoram a opinião da desarticulação, mostrando-nos que ainda estamos bem longe de uma articulação curricular, pesem embora os dados referidos. Aliás este entendimento é confirmado pelas respostas à questão 28, gráfico 30, de escolha múltipla, onde as principais opções se centram no PAA e no PEA, ou seja, nas atividades práticas e comemorativas e não no conhecimento mútuo dos programas, conteúdos e pedagogias sustentadoras de cada subsistema. Há pois, uma certa incongruência entre a afirmação à questão 27, gráfico 29, e as escolhas da questão 28, gráfico 30, o que parece sustentar o nosso entendimento. Ou seja, o que os participantes que referiram existir articulação curricular encontram como sustentáculo deste entendimento são as atividades do Plano Anual de Atividades, que muitas vezes são realizadas em conjunto, se bem que desenvolvidas especificamente por cada um dos subsistemas educativos, havendo depois uma apresentação conjunta, o que pode significar uma participação comum, mas não necessariamente uma articulação.

Considerações finais

Este estudo partiu do propósito de identificar a existência de comportamentos e indisciplina no pré-escolar e no primeiro ciclo, a par de algumas das suas principais causas, e de analisar a representação que de tal fenómeno têm os educadores de infância e professores do primeiro ciclo dos Agrupamentos de Escolas do concelho onde se efetuou a pesquisa. Procurava-se, em suma, a **existência de manifestações de indisciplina** nas suas salas de aula e a identificação da **representação**⁹ que eles tinham acerca de tais comportamentos, das suas **causas** e como entendiam a **influência** de tais comportamentos no **ambiente educativo e da aprendizagem e no desempenho docente**.

Afim de melhor enquadrar as representações dos participantes no estudo procedeu-se a uma fundamentação teórica, começando por delimitar os conceitos operacionais do estudo, nomeadamente os de indisciplina, cultura de escola e aprendizagem.

As elaborações e representações conceituais são fruto de uma construção coletiva, contextualmente elaborada e axiologicamente ancorada. Sendo a indisciplina uma de tais elaborações e representações, não pode ser encarada enquanto abstração teórica, isolada de pessoas e contextos, desenquadrada de processos, tempos e culturas, mas tem necessariamente de ser equacionada como fator inerente ao desenvolvimento do indivíduo no microssistema que é a escola, enquadrada no contexto específico da sala de aula, perspetivada no diversificado mundo de interações que aí se desenvolvem, ponderada nos fundamentos axiológicos e educativos da sociedade e da cultura que vivemos e construímos. **A indisciplina é uma construção social** e, como tal, só pode ser completamente entendida se e quando definida por referência a um quadro de valores subjacente e prevalecente num determinado contexto sócio histórico, organizacional e cultural, tendo por isso de ser sempre encarada numa ótica que a enquadre nos contextos socioculturais e desenvolvimentais em que se produz.

A fundamentar participativamente este estudo, colocaram-se desde logo dois universos em paralelo: o do pré-escolar e o do primeiro ciclo, num conjunto de 100 professores e educadores, que não se esgota no concelho onde se efetuou. A passagem do pré-escolar para o primeiro ciclo marca um **ciclo do desenvolvimento social e educativo** da criança deveras importante a exigir, desde logo uma continuidade nos processos, nas normas de conduta, nos valores e nas práticas.

⁹ Tem-se vindo a falar ao longo do estudo em representações dos professores e educadores sobre a indisciplina. Quando nos referimos à 'representação' estamos a falar de representações conceituais, conceito proposto por Kress e Van Leeuwen (1996), para quem as representações conceituais correspondem a padrões relativamente estáveis, que podem ser encontrados no discurso de indivíduos de um grupo. No nosso caso tais indivíduos são os participantes, envolvidos na escola, cuja cultura consolida tais representações e lhes confere estabilidade.

São numerosos os estudos que têm acentuado a importância desta transição do pré- escolar para o primeiro ciclo no processo de desenvolvimento da criança. Como vimos na fundamentação teórica há todo um conjunto de investigações que alertam para a necessidade de tal **transição** se processar num **ambiente de continuidade** capaz de minimizar os efeitos de "percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos" (Sim-Sim, 2010, p. 113), que acentuam as influências da desarticulação no sentimento de segurança e equilíbrio socio emocional e de atitudes da criança (Vasconcelos, 2007; Sim-Sim, 2010). Tais conclusões desde logo apontam para a necessidade da consolidação de um efetivo **contexto de continuidade e articulação** educativas e curriculares, onde critérios, princípios axiológicos e bases pedagógicas e didáticas se apresentem com uma coerência estrutural e em consonância com os ciclos de desenvolvimento da criança, alicerçando, por outro lado, **maior uniformidade em representações, práticas** e percepções de fenómenos como o da indisciplina.

Foi neste contexto que se equacionou e desenvolveu o estudo, que se procurou o entendimento de autores e investigadores, de modo a conferir-lhe a indispensável consistência epistemológica. Ancorados em tais bases teóricas, partiu-se para a procura do entendimento daqueles que quotidianamente vivenciam o problema, com ele lidam, os participantes no estudo, para, através das suas opiniões, se descortinar o respetivo entendimento, a sua percepção sobre a problemática envolvente ao estudo.

A análise das opiniões expressas nas respostas ao questionário evidencia um conjunto de considerações, que de algum modo revelam **as representações** que uns e outros têm da indisciplina e do modo como ela reflete as bases da cultura de escola e de subsistema educativo e **influencia**, em última análise, **o desempenho docente e a aprendizagem**.

Uma das possíveis ilações de tal leitura é opinião generalizada dos participantes de que já há, efetivamente, quer no pré-escolar quer no primeiro ciclo, manifestações de comportamentos de indisciplina. Tais manifestações centram-se fundamentalmente na **desobediência às regras e em desentendimentos entre pares**, que assumem algumas vezes foros de agressividade. Ou seja, a percepção que os participantes têm do conceito de indisciplina baseia-se essencialmente em tais dimensões, que aumentam **com a idade** o que desde logo leva a supor que **no primeiro ciclo há mais indisciplina que na educação pré-escolar**, o que acaba por ser confirmado pelos dados, que acentuam igualmente diferenças nas representações da indisciplina, o que vai ao encontro do que se afirmou na fundamentação teórica, onde a indisciplina foi encarada como possível de uma **pluralidade de sentidos e ancorada por uma cultura de escola e de subsistema educativo**.

Na verdade, se há autores que acentuam a inadaptação à escola, com os consequentes comportamentos perturbadores (Estrela, 1994), outros há que preferem relevar a influência de tais comportamentos no ambiente educativo e de aprendizagem (Rey, 2004), enquanto outros ainda a fundamentam com a falta de valores morais (Arum, 2005), ou como consequência de uma má gestão da relação pedagógica (Estrela, 1992; Garcia, 2006).

Tais interpretações desde logo alertam para a complexidade do entendimento e representação conceitual da indisciplina, para a leitura e interpretação das suas manifestações, **leitura e interpretação contextualizadas**, uma vez que a indisciplina, como se firmou já, que é algo de socialmente construído na escola e, consequentemente, em grande parte fundamentado e consolidado **pela cultura da própria escola**. Daí que não seja de estranhar que grande parte dos professores do primeiro ciclo participantes no estudo tenham a representação de que as crianças quando entram para a escola não trazem hábitos de escolarização e de obediência rigorosa a regras. A cultura de escola e de subsistema educativo do primeiro ciclo difere, como se viu na fundamentação teórica, do pré-escolar, que apresenta vertentes de desenvolvimento e prática curricular bem diferentes daqueloutro.

Ao encarar-se a indisciplina enquanto fenómeno socialmente construído na escola e, portanto, **ancorado na e pela sua cultura** pode estar a ir-se ao encontro de um dos fatores fundadores da diferença nas representações da indisciplina por parte de professores e educadores. Enquanto os últimos acentuam a indisciplina sobretudo como pequenos conflitos entre pares e como não cumprimento de regras, os professores relevam mais a dimensão do não cumprimento de regras, a falta de hábitos de disciplina e hábitos de trabalho, o carácter lúdico ('infantil') da educação pré-escolar e a necessidade de 'disciplinar' os alunos face à sobrecarga curricular do primeiro ciclo. É uma representação assente, no fundo, numa perspetiva **mais normativizadora**, mais escolarizante.

É, a constatação de representações bem diversas, que uma articulação curricular, sustentada num *continuum* educativo poderia minimizar, harmonizar. No fundo ao que se assiste é que a representação que cada professor e educador tem do aluno indisciplinado é o reflexo de um conjunto de valores, atitudes e crenças que atravessam transversalmente as culturas de escola (Garcia, 2009) e que fundamentam um conjunto de expectativas, na base das quais se fazem e constroem juízos, o que pode conduzir a "atribuições diferentes a alunos diferentes, segundo as expectativas privilegiadas pelos professores" (Garcia, 2009, p. 317). Neste sentido, a indisciplina acaba por deslocar o seu epicentro do aluno, para se tornar numa '**mensagem cultural**' (*Idem*,

p.318), que pode, afinal, encontrar narrativas mais homogêneas, caso se verifique uma articulação curricular baseada na perspectiva de um '*continuum*' educativo.

Apesar de tudo o que se tem vindo a afirmar acerca da importância da **articulação curricular** e da possibilidade da sua frágil presença, o certo é que a maior parte dos inquiridos admite a existência de tal prática, se bem que a respetiva justificação evidencie desde logo que tal se resume praticamente às atividades do PAA. É, por isso, uma postura que nos parece natural, já que baseada na frequente **confusão entre articulação e cooperação**. Uma coisa é cooperar pontual e ciclicamente em atividades do Plano Anual e comuns a todo o agrupamento, outra coisa é fazer articulação curricular (Serra, 2004). São realidades bem distintas, mas que muitas vezes são tomadas uma pela outra, o que pode justificar a aparente incongruência entre a afirmação da existência de articulação e a tónica colocada nas atividades do PAA.

Aliás, poderá ser também na ausência de articulação que se encontrem plausíveis explicações para as diferenças nas práticas educativas, nas didáticas e, consequentemente, no desenvolvimento curricular. A consciência de tais diferenças, assinalada nos dados dos participantes, pode apresentar-se igualmente como elemento a contribuir para a diferença das representações da indisciplina por parte de professores e educadores, o que levaria a concluir igualmente que a prática curricular de cada subsistema educativo pode ser fonte de perceção específica da indisciplina. Mais ainda, pode evidenciar-se que tal práxis, com modelos pedagógicos e didáticas diferentes, ancora culturas de escola e de subsistemas educativos específicos, que, por sua vez, são fonte de perceção e representação diversa da indisciplina. Este entendimento pode ser evidenciado, por exemplo, pela maneira como no questionário são referidos determinados comportamento dos alunos vindos do pré-escolar, que 'não têm regras', estão 'habitados a brincar' e a 'passear na sala'... São atitudes que no pré-escolar surgem como 'admissíveis', mas como manifestações de indisciplina no contexto mais normativizador da sala de aula do primeiro ciclo.

Este **caráter mais normativizador do primeiro ciclo**, acentuado pelos dados dos professores, pode remeter para a própria representação do desempenho docente que no primeiro ciclo é encarado mais como "agente normativo e organizador da aula" (Estrela, 1994).

Na verdade, quando se depara com respostas como as anteriormente referidas, e onde os professores afirmam que na educação pré-escolar se brinca mais, que não há tanto rigor, nem leis tão rigorosas, evidencia-se uma perceção de culturas educativas diferentes e, consequentemente, de perceções e axiologias diversas, reflexo de que as já referidas expectativas de desempenho

"projectam não só habilidades e formas de intervenção pedagógica, mas informam a própria natureza do trabalho docente" (Garcia, 2009, p. 321).

Trabalho docente que as manifestações de indisciplina fragilizam ao **perturbar o ambiente educativo**, ao **interferir na relação pedagógica**. Há unanimidade entre os participantes no estudo neste entendimento. Com maior ou menor ênfase nas dimensões colocadas em opção, todos acabam por ir ao encontro desta realidade. Ou porque acaba por cansar mais, ou porque desmotiva, ou porque distrai, o que fica patente é que a indisciplina interfere efetivamente no processo de aprendizagem, **altera o equilíbrio interrelacional, afetivo e emocional do microssistema da sala de aula**. Ao fazê-lo está inevitavelmente a interferir no processo de aprendizagem, a dificultar a ação do professor, o trabalho do grupo ou turma. As aprendizagens não decorrem já no indispensável ambiente de equilíbrio e bem-estar, a relação pedagógica deteriora-se, as interações interpares alteram-se, as condições dos microssistemas deterioram-se, fragilizam-se e as aprendizagens acabam por perder a necessária qualidade.

Estas alterações, como se afirma, trazem **cansaço, desmotivação, desinteresse**, levando também o principal gestor deste microssistema, o professor/educador, ao **desânimo, ao stress**. A ação docente fica fragilizada e a relação pedagógica, o elo mais forte de todo o clima de ensino-aprendizagem, definitivamente afetada. Estende-se assim o manto da influência da indisciplina que para além do ambiente educativo abrange igualmente os atores, interfere diretamente no desempenho docente.

O *stress* e o mal-estar provocado no desempenho docente pela indisciplina é um facto comprovado por diversos estudos, como se referiu na fundamentação teórica, e aqui consolidado na e pela opinião dos inquiridos. O indispensável equilíbrio emocional e ambiental ancorador de uma aprendizagem de qualidade, sustentador do bem-estar subjetivo individual, rompe-se com a indisciplina e ao fazê-lo quebra em definitivo todo o equilíbrio microssistêmico da aprendizagem e do desempenho docente.

As respostas que interpretámos e analisámos *evidenciaram, em suma, as quatro principais dimensões que sustentaram o estudo*, nomeadamente a *representação da indisciplina, o papel da cultura de escola e do subsistema educativo na fundamentação de tal representação, a articulação e o continuum educativos no desenvolvimento curricular* como fatores de uma possível maior homogeneidade de representações e práticas e a influência da indisciplina na qualidade da aprendizagem e no desempenho docente.

Evidenciou-se assim que a *representação de indisciplina nos professores do primeiro ciclo* se alicerçava numa *representação mais normativizadora, mais 'escolarizante' do contexto da sala de*

aula, o que, por outro lado, pode ser encarado como *fruto de uma cultura do subsistema educativo*, que acaba por ancorar representações, atitudes, práticas e valores, salientando assim o caráter de construção social do fenómeno da indisciplina.

Por outro lado, evidenciou-se que esta *diferença de representações* poderia ser *minimizada através da prática de um desenvolvimento curricular mais articulado*, de uma educação perspectivada numa ótica de *continuidade educativa*. Os dados evidenciaram a *existência de cooperação, mas não de articulação*, como mostraram as justificações dos participantes.

Quanto aos '*malefícios*' causados pela *indisciplina no contexto da sala de aula*, eles foram unanimemente evidenciados pelos participantes que destacaram *o stress, a desmotivação, o cansaço e a interferência na qualidade das aprendizagens*, como evidências mais recorrentes e imediatas daqueles comportamentos.

Face ao referido, que a pesquisa teórica epistemologicamente ancorou e que as opiniões dos elementos participantes evidenciaram, cremos poder afirmar que *no estudo ficam globalmente atingidos os objetivos e alcançadas as indispensáveis respostas para o problema*. Efetivamente, problematizou-se o fenómeno da (in)disciplina no primeiro ciclo e no pré-escolar, identificando-se algumas das suas principais causas; evidenciou-se que há perceções diferentes do fenómeno da (in)disciplina por parte de professores e educadores, relevando-se a cultura de escola e de subsistema educativo como plausível fundamento de tal diversidade representativa, analisou-se o papel da articulação educativa e de desenvolvimento curricular, como possível fator de maior uniformização de representações e atitudes face à indisciplina, evidenciando-se ainda a influência da indisciplina na qualidade das aprendizagens e no desempenho docente.

1. Limitações do estudo

Ao terminar o estudo fica a sensação de todo um conjunto de limitações, de lacunas, próprias de qualquer projeto, por essência sempre inacabado, por natureza 'capela imperfeita'. A própria abrangência do estudo, no que se refere aos participantes, contextualizada e limitada a um conjunto de escolas e jardins de infância de um conjunto de Agrupamentos de Escolas de um concelho não permite uma possível generalização de resultados, antes confina mais um estudo às vertentes de um caso específico com as características próprias que lhe são inerentes. É um estudo de caso e como tal, com contextualização que lhe é própria e com uma significância específica.

2. Investigação futura

Tal constatação, no entanto, e pese embora a sua dimensão limitadora, assume-se também, por outro lado, como mais um aliciante desafio para futuros estudos, para novos passos que ajudem a esclarecer tais limitações, a colmatar tais lacunas. Demos o melhor de nós próprias, na convicção de que a reflexão levada a cabo, de algum modo poderá contribuir para ultrapassar constrangimentos e práticas de desenvolvimento curricular, que pode servir, acima de tudo, de ponto de reflexão para a importância da indisciplina no âmbito tão relevante da transição do pré-escolar para o primeiro ciclo.

O tratamento do tema em questão proporcionou um espaço de reflexão sobre questões de disciplina/indisciplina, favorecendo inferências que podem vir a ser proveitosas nas atitudes a tomar. No que se refere à (in) disciplina, a Escola terá que ser um espaço onde se cultiva o espírito humanista, a tolerância ideológica e étnica, e um salutar e interveniente espírito de cidadania, tendo como parâmetro referenciador que o currículo é uma permanente (des)construção cultural, pedagógica e socialmente contextualizada, num horizonte onde o *continuum educativo* se assume como farol de toda uma interação educativa. Horizonte abrangente, socializador, onde as pesquisas educativas se perfilam como vertentes fundamentais de uma educação contínua e continuada.

Referências bibliográficas

- ACEVEDO, J. I. (2005). Cognição corporificada e linguagem na sala de aula. In *Boletim GEPEM*, 46, pp. 41-54.
- AFONSO, B. (1999). Gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina: que competências? Que formação?
- AFONSO, B., AMADO, J. & JESUS, S. (1999). *Sentido da escolaridade: indisciplina e stress dos professores*. Porto: ASA.
- ALVES, C. & VILHENA, L. (2008). Transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico: que mecanismos utilizados? [Documento policopiado]. Porto: Ed. autor
- AMADO, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária*. Lisboa, FPCE: Universidade de Lisboa (tese de mestrado, policopiada)
- AMADO, J. (2000). *Construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Porto: ASA
- AMADO, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA
- AMADO, J. (2010). Violência escolar: Lógicas e manifestações.
- AQUINO, J. G. (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. S.Paulo: Moderna.
- ARUM, R. (2005). *Judging school discipline*. Cambridge: Harvard University Press
- AUSUBEL, D. (1980). *Psicologia Educacional*. S.Paulo: Atlas.
- BAIRRÃO, J. (1997). Educação Pré-Escolar. In *Estudos Temáticos*, vol.II, pp. 19-105
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. In: *Annual Review of Psychology*, 2001, 52, pp. 1-26.
- BARBOSA, J. (2010). Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner.
- BARBOSA, M. C. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares. IN. *Educação e Sociedade*, 28, pp. 1059-1083.
- BARBOSA, M. C. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares. IN. *Educação e Sociedade*, 28, pp. 1059-1083.
- BASTOS, H. (2007). *A Criança de transição. Estudo das representações e atitudes face ao 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense (<http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/142>)
- BELTRÁN, J. L. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid:Editorial Síntesis.

- BENAVENTE, A. (1998). A Edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública. Território Educativo n.º 3, Junho, pp.40-50. Porto:DREN.
- BERNSTEIN, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- BISQUERRA-ALZINA, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. In: M.J. Iglesias (ed.): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, pp. 121-161. A Coruña: Universidad da Coruña.
- BISQUERRA-ALZINA, R. (2004a). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: la Muralla.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- BORG, W. & GALL, M. (1996). *Educational research*. N.York: Longman
- BOYATZIS, R. & McKEE, A. (2007). *O Poder da liderança emocional*. Lisboa: Silabus.
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. (1998). The ecology of development process. In W. DAMON, & R. M. LERNER, *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. N. York: John Wiley, pp. 993-1028.
- BRONFENBRENNER, U. (1996/1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. Maria A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Do original inglês *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*, 1994, Universidade de Harvard).
- CAEIRO, J. & DELGADO, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- CALDEIRA, S. (2000). *La prevención de la indisciplina*. In: Investigación en la escuela, n. º58, pp. 47-55
- CARDONA, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: Discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, R. M., ARAÚJO, A., RAMOS, R. C. & RAMOS, G. G. M. (2002). *O Stress dos professores portugueses*. Estudo IPSSO. Porto: Porto Editora.
- CARITA, A. & FERNANDES, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARNEIRO, I. & MONTEIRO, M. C. (2010). Professores não sabem lidar com a indisciplina. In *Jornal de Notícias* de 13.03.2010.
- CARVALHO, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n. º 39/2, pp. 1 - 9.
- CASANOVA, M. J., MARTINS, M. F. & SEABRA, T. (2002). A (in)disciplina na escola – perspectiva dos alunos. In *O Professor*, III Série, n.º 76, pp. 7 – 14.

- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.
- CNE (2003). A Educação de Infância em Portugal. Lisboa: CNE
- CNE (2010). *Estado da educação 2010. Percursos escolares*. Lisboa: CNE.
- CONSELHO DA EUROPA (2000) - Resolução n.º 253/2000/CE de 24 janeiro - Organização da educação pré-escolar. Consultada em março de 2011 em: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- CONTIN, M. R. (2009). *Disciplina escolar: caminhos para a compreensão da indisciplina*. Campinas: Pontifícia Universidade católica de Campinas
- CORREIA, E. & PARDAL, L. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Ed.
- CORREIA, T., GOMES, A. R. & MOREIRA, S. (2010). *Stress ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais*. Braga: Universidade Católica.
- COSTA, M. E. (Org.) (2002). *Gestão de conflito nas escolas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COSTA, M., (2004). Questões éticas em Investigação Educacional. Metodologia da Investigação I 2004/05. DEFCUL.
- COSTA, V. (2002). Educação pré-escolar: das intenções aos constrangimentos. In Revista *Gil Vicente*, n.º 3- 4.ª série, pp. 84-88.
- COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- CURTO, P. M. (1998). *A Escola e a indisciplina*. Porto: Porto Ed.
- DAMÁSIO, A. (2010). *O Livro da consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores
- DAMKE, A. S. & GOLBA, M. A.M. (2008). *A Indisciplina escolar na percepção dos alunos*. Curitiba: U. P.
- DAMKE, A. S. (2009). Indisciplina na escola: o que aprendemos investigando a percepção social dos professores. In *Atas do IX Congresso nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, pp. 6109 - 6119.
- DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Witrock, M. (ed.). *Handbook of Research of Teaching*. New York: Mc Millan.
- DUNLOP, A. W. (2003). Bridging Early Educational Transitions in Learning Through Children's Agency. In *European Early Childhood Education Research Journal, Transitions: Themed Monograph Series*, 1, pp. 67-86.

- ESPÍRITO SANTO, J. (2009). Formação de professores para a prevenção da indisciplina. In Revista *Sísifo*, n.º 8, pp. 87-100.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula. 2*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. & FERREIRA, M. (2002). *Violência e disciplina na escola*. Lisboa: FPCE – AFIRSE
- EXTREMERA, N. Y & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. In *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. - Perspetivas curriculares -*. Porto: Porto Editora.
- FERNÁNDEZ- BERROCAL, P. (2004). *Desarrollo de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- FERREIRA, A. (s/d). Do Pré-Escolar ao primeiro ciclo. www.monteflor.com/get_document.php?id=1256
- FLICK, U. (2005a). Métodos Qualitativos na Investigação Científica, 2.ª ed., Ed. Monitor.
- FLORES, M. A. & VIANA, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho - C.I.E, Instituto de Educação e Psicologia.
- FODDY, W. (2002). *Como perguntar - teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, J. (1998). *O ensino primário: de ciclo único de ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT, n.º 18. Lisboa: M.E.
- FORTUNA, T. (2002). Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In M.L. Xavier (org.) *Disciplina escolar: Enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Artmed.
- FOUCAULT, M. (1994). *A Ordem do Discurso*. S.Paulo: Edições Loyola.
- FOUCAULT, M. (2002). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOULQUIÉ, P. (1971). *Dicionário da Língua Pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FRAGO, V. (1995). historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In *Revista Brasileira de Educação*, n.º 0, pp. 63-82.
- FRANCO, D. P., APOLINÁRIO, F. A. & PEREIRA, V. F. (2009). Uma análise crítico-pedagógica sobre a concepção docente diante da indisciplina no âmbito escolar. In *Pedagogia em Ação, vol.I, n.º 2*, pp. 55-61.

- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FURLÁN, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas del México: el silencio de la pedagogía. In *Perspetivas*, n.º 4, pp. 611-627.
- GALLOWAY, D. (1987). Disruptive behaviour in school: Implications for teachers and other professionals. In *Educational & Child Psychology*, 4, pp. 29-34.
- GARCIA, J. & SANTOS, L. G. (2006). Indisciplina e cultura de escola: Uma análise teórica preliminar. In *Revista Educar*, n.º 28, pp. 201-216.
- GARCIA, J. (2005). A Construção social da indisciplina na escola. In *Atas do Seminário de indisciplina na educação contemporânea*, 1. Curitiba, UTP, pp. 87-93.
- GARCIA, J. (2009). Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. In *Contrapontos*, n.º 3, 8, pp. 367-380
- GARCIA, J. (2009a). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. In *Revista do Centro de educação UFSM*, vol. 34,2, pp. 311-324.
- GASPAR, I. & ROLDÃO, M. C. (2008). Elementos de desenvolvimento curricular. In J.A.PACHECO (Org.) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- GIL, C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Atlas ed.
- GILES, I. (1987). *História da Educação*. S. Paulo: E.P.U.
- GOMES, J. F. (1998). Perspetivas da Educação Pré-Escolar. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo - Proposta Global de Reforma* - pp. 203-214. Lisboa: M.E.
- GUSDORF, G. (2010). *A Palavra: Função-Comunicação-Expressão*. Lisboa: Edições 70.
- HAIDT, J. (2006). *The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom*. Nework: Basic Books.
- HERNÁNDEZ, P. (2004). Los moldes de la mente. Tafor: Laguna.
<http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89>
- HUBERMAN, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A.NÓVOA, *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- JESUS, S. N. (2002). *Perspetivas Para O Bem-Estar Docente - Uma Lição de Síntese*. Porto: Porto Editora
- JESUS, S. N. (2003). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Porto Editora
- JORGE, J. R. (2002). A problemática da indisciplina – diferentes abordagens estratégicas e estratégias de intervenção. In *O Professor*, III série, n.º 76, pp.2-7

- KEMMIS, S. (1986). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KIRIDIS, A. (1999). *Discipline at School*. Athens: Gutenberg.
- KRESS, G. & van LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- LAGO, J. C. & RUIZ-ROSSO, L. (2000). Autoridad y controle n el aula. In *Tarbiya*, 25, pp. 49-93.
- LAVEAULT, D. & GREGOIRE, J. (2002). *Introdução às teorias dos testes em ciências humanas*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. (1995). Reformar a administração escolar: a recentração por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1) pp. 57-71.
- LOPES, J. A. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinação"* Coimbra: Quarteto Editora
- LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Porto Editora.
- MACHADO, M. F. C. (2000). Gestão e Organização da sala de aula. In *ELO*, 8, p. 104
- MAGALHÃES, O. M. (1992). *Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. S.Paulo: Atlas
- MARINHO, E. A. R. (2009). Uma reflexão sobre a indisciplina no contexto escolar. In *Atas do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, pp. 9995 - 10006.
- MARTINS, E. & SZYMANSKY, H. (2004). *A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias*. Braga: U.M.
- MONGE, M. G. (2002). Educação Pré-Escolar/ 1º. Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. In *Aprender*, nº. 26, setembro, pp.27-31.
- MORGADO, J. C. & PACHECO, J. A. (2009). *Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica*. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da Autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MURCIA, J. A. M., GIMENO, E. C. & VILLODRE, N. A. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n. ° 44, pp. 167-190.

- NABUCO, M. E. & LOBO, M. M. (1997). Articulação entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Um estudo comparado). In *Saber Educar*, n.º 2, pp. 31-41. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- NABUCO, M. E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. In *Inovação*, 5 (1), pp. 81-83.
- NOVAK, J. D & GOWIN, B. D. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Ed.
- OCDE (2009). *Teaching and learning international Survey: first results from TALIS*. Paris: OCDE.
- OLIVEIRA, A. M., MATOS, M. L. P., RODRIGUES, P. N. & PERCONE, Y. (1997). Práticas pedagógicas e dificuldades de aprendizagem: Indagações sobre indisciplina na sala de aula. In *ATAS do XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação* – Universidade do Vale do Paraíba
- OLIVEIRA, J. H. B. (2002). (In)disciplina na sala de aula: perspectiva de alunos e professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, Lisboa, V, 6, n.º 1, pp. 69-99.
- ORTEGA, R. (2004). Prevención de la violencia escolar: una mirada a las iniciativas y prácticas europeas. In *Aula*, n.º 132, pp. 47-49.
- PACHECO, J. A. & LIMA, J. A. (orgs.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. In *Cadernos de Pesquisa* v. 39, n.137-383-400 maio/agosto 2009, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- PACHECO, J. A. (org.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho
- PAIN, S. (1995). *Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- PARKER, J. (1995). "Secondary Teachers' Views of Effective Teaching in Physical Education", In *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 14, pp. 127-139
- PEREIRA, A. N. (2009). Conceito de disciplina. ([www.alpsicologa.hpg.ig.com/br/Conceito](http://www.alpsicologa.hpg.ig.com/br/Conceito%20Disciplina.pdf) Disciplina. PDF), visitado em dezembro de 2010.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício do Aluno, sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- PICADO, L. (2009). A Indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. In *Psicologia, o Portal dos Psicólogos*, (www.psicologia.com.pt.)
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (1992). *A Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner*, Aveiro: Cidine indisciplina.
- PORTUGAL, G. (2000). Subsídios para a compreensão das inter-relações criança- família-creche, pp. 31-54. In Anne Marie Fontaine (coord.) *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Porto: ASA.
- PRAIRAT, E. (2004). *Questions de discipline à l'école*. Ramonville: Érés.2004
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- REGO, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspetiva *Vygotskiana*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. S.Paulo: Summus Editorial.
- REIS JORGE, J. (2002). A problemática da indisciplina: diferentes abordagens e estratégias de intervenção. In *O Professor*, III, n.º 76, pp. 2-6.
- REY, B. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed,
- RIBEIRO, E. (2004). Perspetivas em torno do(s) conceito(s) de Criança e das suas implicações pedagógicas. In: *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Infância*, 6, pp.46-60.
- RIBEIRO, J. L. P. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Legis Editora
- ROJAS BARAHONA, C. A. & MORENO RIOS, S. (2003). Teorías cognitivas del aprendizaje. In J. GALLEGU ORTEGA (direct.) *Enciclopedia de educación infantil*, pp. 131-154, Málaga: Aljibe.
- SACRISTÁN, G. J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya
- SACRISTÁN, G. J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica (5ª ed.)*. Madrid: Morata
- SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Caminho
- SAMPAIO, D. (1999). *Indisciplina: Um signo geracional?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- SAMPIERI, R. , COLLADO, C. & LUCIO, P. (2006). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: McGrawHill.
- SARTORIO, A., AGOSTINI, F., MARINONE, P. G., PROIETTI, M., LAFORTUNA, C. L., MAFFIULETTI, N. A., et al. (2006). Human growth hormone responses to repeated bouts of sprint exercise with different recovery periods between bouts. *Journal of Applied Physiology*, 100, 1093-1094.

- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SERRA, C. M. (2004). *Curriculum na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- SERRA, C., M., COSTA, J., & PORTUGAL, G., (2004). Da Educação Pré-escolar ao 1º ciclo do Ensino Básico: (des) articulação curricular num agrupamento vertical de escolas, in COSTA, J. (et al), (org.)Gestão Curricular, percursos de Investigação, Universidade de Aveiro.
- SILVA, I. L. (1997). *Orientações para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- SILVA, I. L. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar. In: *Qualidade e projetos em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- SILVA, I. L. (2002). Ser professor do 1º. Ano: que continuidade com a educação pré-escolar? In *Aprender*, nº. 26, setembro, pp.17-26.
- SILVA, M. L. F. (1999). *Indisciplina na aula. Um problema dos nossos dias*. Porto: ASA
- SILVA, M. P. & NEVES, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e poder. In: *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 5-41
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Atas do I Encontro Internacional de Educadores de Lisboa e Porto*, pp. 111-118.
- SOLÉ, I. & COLL, C. (2001). "Os professores e a concepção Construtivista". In: COLL, César et al., *O Construtivismo na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- STAKE, R. (1994). Case studies. In *Handbook of Qualitative Preach*. California: Sage Publications, Edition, p, 236-247
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- TAVARES, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TORRES, L. L. (2003) - *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento
- TORRES, L. L. (2008).«A Escola como Entreposto Cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola». In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol.21, nº1, pp.59-81.

- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Gulbenkian
- VALADARES & GRAÇA (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- VASCONCELOS, C. (1995). *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. S. Paulo: Libertad.
- VASCONCELOS, T. (2005). Das transições à articulação: A agência da criança. *Atas do 3.º Congresso da Texto Editora*.
- VASCONCELOS, T. (2007). "Transição Jardim de Infância/1º Ciclo - Um campo de possibilidades". *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81.
- VASCONCELOS, T. (coord.) (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.
- VASCONCELOS, T. (coord.) (2003). *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspetiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- VEIGA, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens nas escolas*. Lisboa: Fim de Século.
- VEIGA, F. H. (2002). Indisciplina e violência na escola: Efeitos da autoridade psicodinâmica. In: A Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Violence et Indiscipline à l'Ecole/Violência e Indisciplina na escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, AFIRSE.
- VEIGA, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- VENTURA, A. (2001). *A gestão da indisciplina nos alunos*. Aveiro: U. Aveiro
- VIANA, I. C. (2007). *O Projeto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- VYGOTSKY, L. S. (2002). *A Formação social da mente*. Lisboa: Martins Fontes
- VYGOTSKY, L. S. (2003). *Linguagem e pensamento*. Lisboa: Martins Fontes
www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/brancasantos.pdf, (visitado em junho de 2010).
- XAVIER, M. L. (org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed
- ZABALZA, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: ASA

Anexos

Anexo I – Autorização do inquérito pela DGIDC

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0200300001, com a designação *A (in) disciplina na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico: uma abordagem ecológica.*, registado em 07-03-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). Isabel Maria Torre Carvalho Viana

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

a) Sugere-se que a variável tempo de serviço seja aberta, de modo a permitir tratamentos estatísticos e a construção de intervalos mais coerentes com a situação realmente encontrada após inquirição

Anexo II – Inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO¹⁰

O presente questionário é anónimo e insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, tendo como tema de estudo: **A (in) disciplina na transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico: implicações na qualidade das aprendizagens e no desempenho docente – uma abordagem ecológica.**

Pretendemos com o estudo compreender de que modo a (in) disciplina é entendida por professores do 1º ciclo e educadores de infância e como interfere no processo de ensino-aprendizagem.

A sua participação é muito importante para conhecermos a realidade em análise. Por isso, apelamos à sua atenção para uma resposta atempada, estando conscientes do esforço que isto representa.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

INSTRUÇÕES

O questionário é composto por seis categorias. Integra um conjunto de questões fechadas e abertas. Nas questões fechadas deve assinalar com um (x), no respetivo quadrado, a resposta que lhe parece mais adequada à sua opinião e/ou situação. Nas questões abertas, escreva livre e sucintamente a sua opinião.

Neste questionário, não há respostas certas nem erradas. Pretende-se conhecer a sua sincera e clara opinião.

¹⁰ Adaptado de Estrela (1994); Bairrão (1997); Afonso (1999); Silva (1999); Pacheco (1996; 1999; 2005); Amado (2000; 2001; 2010); Carita & Fernandes (2002); Jesus (2002); Serra (2004); Silva & Neves (2006); Veiga (2007); Viana (2007); Bastos (2007); Garcia (2009); Morgado & Pacheco (2009).

A. Identificação

1. Idade: ____ anos

2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

3. Professor do 1.º Ciclo ☐ Educador de Infância ☐

4. Tempo de serviço: _____

B. Entendimento da Indisciplina

5. Para mim há indisciplina quando:

	Sim	Não
...é perturbado o ambiente de ensino-aprendizagem		
...é colocada em causa a autoridade do professor		
...são violadas as regras definidas no regulamento da escola		
...os alunos (crianças) se pegam uns com os outros		
...os alunos não cumprem as regras estabelecidas		

6. Os comportamentos de indisciplina mais frequentes na minha sala são:

	Sim	Não
o cochicho permanente		
a troca de mensagens e papelinhos		
o exibicionismo		
levantar-se sem permissão do educador		
perguntas que colocam em causa o educador ou desvalorizam os conteúdos da aprendizagem		
discussões entre os alunos		
comentários despropositados		
entradas e saídas injustificadas		
silêncios ostensivos		
deambular de um lado para o outro na sala		
outros		

7. Se referiu outros, indique quais:

8. "Há diversos estudos realizados, sobretudo nas últimas duas décadas, que afirmam a existência da indisciplina na Educação Infantil" (Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo) (Garcia, 2005).

Concorda com a afirmação de Garcia (2005), quando refere que no J.I. e no 1.º Ciclo já surgem frequentemente manifestações de indisciplina?

Sim ☐ Não ☐

9. Justifique por favor a sua resposta.

10. Em sua opinião, há mais indisciplina no Jardim-de-Infância ou no 1.º Ciclo?

Jardim-de-Infância ☐

1.º Ciclo ☐

11. Justifique o seu entendimento

C. Indisciplina e cultura de escola

O estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p.55), sem esquecer a sua identidade e individualidade. De facto, à organização “escola” surge inevitavelmente associada a dimensão cultural, quer no sentido mais lato, quer no sentido mais restrito... Convém, portanto, explicitar os conceitos de “cultura”, “cultura escolar” e “cultura de escola” (Barroso, 2005)

12. Em seu entender, a escola, enquanto organização, é detentora de uma cultura própria?

Sim ☐ Não ☐

13. Em sua opinião, cada escola/agrupamento apresenta narrativas próprias de ação e razão, que lhe conferem uma cultura própria e, conseqüentemente, uma maneira específica de entender a prática pedagógica e as interações entre os agentes educativos?

Sim ☐ Não ☐

14. A indisciplina é um fenómeno complexo, cuja interpretação e entendimento depende de um conjunto diversificado de fatores. Expresse a sua concordância ou discordância, face às frases que se seguem.

	Concordo	Discordo	S/Opinião
O conceito de indisciplina é um conceito socialmente construído			
Cada escola tem uma cultura específica, que regula os seus modos de ação e das práticas que se desenvolvem no seu interior			
O modo de ler e interpretar a indisciplina depende em grande parte da cultura da escola			
A cultura de escola compreende as formas como a indisciplina é pensada e construída			
A indisciplina não assenta só no aluno, mas no modo como é olhada pelo professor			
Os contextos de cada escola são fundamentais no modo de entender e classificar a indisciplina			

D. Causas da Indisciplina

15. Sendo um fenómeno complexo, a indisciplina pode apresentar uma diversidade de causas.

Na minha opinião, as principais causas da indisciplina residem:

	Concordo	Discordo	S/Opinião
no carácter do aluno			
no ambiente sociocultural do aluno			
na família do aluno			
na cultura de escola			
no entendimento dos professores			
na relação pedagógica			
no desconhecimento das regras			
na falta de definição de regras/rotinas			
na falta de autoridade do professor			
nas fracas expectativas criadas pela escola no aluno			
na má organização da sala de aula/atividades educativas			
Outras			

16. Se considerou também outras, refira quais:

E. Gestão da Indisciplina

17. Face a um comportamento que considera de indisciplina costume:

- . fazer de conta que não vi ☐
- . intervir publicamente no momento, chamar o aluno no fim e falar com ele ☐
- . levar o caso ao Coordenador ☐
- . informar e falar com a família ☐
- . dialogar com a turma/grupo sobre o assunto ☐
- . outras medidas ☐

18. Se referiu outras medidas, refira quais:

19. Em sua opinião, que principais medidas devem ser tomadas pelo educador / professor, no sentido de evitar os comportamentos de indisciplina?

F. A (in)disciplina, a aprendizagem e o comportamento dos professores/educadores

20. Em seu entender a (in) disciplina interfere no processo de aprendizagem?

Sim ☐ Não ☐

21. Justifique por favor a sua resposta

22. Em sua opinião, uma sala onde existe um clima de disciplina:

	Concordo	Discordo	S/Opinião
Favorece a qualidade das aprendizagens			
Não interfere na qualidade das aprendizagens			
Cansa muito mais as crianças			
Dá mais tranquilidade e equilíbrio às crianças			
Melhora o desempenho dos professores			
Não influencia no desempenho dos professores			
Favorece a socialização da criança			

23. *"Como discernir a agitação normal presente nas crianças pequenas de um comportamento indisciplinado? [...] ...é preciso lembrar que a noção de indisciplina é algo construído nas escolas e portanto reflete critérios"* (Garcia, 2005).

Em sua opinião, podemos falar de indisciplina na educação pré-escolar e no primeiro ano de escolaridade?

Sim ☐ Não ☐

24. Se sim, e tendo em conta que o conceito de indisciplina é um conceito construído na Escola/Jardim, em que critérios fundamenta o seu entendimento de comportamento indisciplinado, ou seja, o que é que considera um comportamento indisciplinado nestas idades?

25. Sendo um conceito construído na escola, considera que uma efetiva articulação curricular entre 1º ciclo e Educação Pré-Escolar poderia uniformizar critérios de entendimento sobre o conceito de (in) disciplina?

Sim ☐ Não ☐

26: Justifique o seu entendimento

27. Em sua opinião, existe articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo?

Sim ☐ Não ☐

28. A sua resposta teve como fundamento o facto de entender que:

	Concordo	Discordo	S/Opinião
Há um perfeito conhecimento dos conteúdos programáticos de cada um dos sistemas educativos por parte de professores/educadores			
Há uma reflexão conjunta sobre o processo de desenvolvimento curricular de cada um dos sistemas educativos			
Há uma reflexão sistemática sobre as Atividades do Plano de Atividades.			
O desenvolvimento curricular de um e outro sistemas tem como referência comum o projeto Educativo do Agrupamento			
Há apenas uma manifestação conjunta nas atividades e festas cíclicas (S. <i>Martinho</i> , Natal, carnaval, Páscoa....)			

29."Entre os professores, é senso comum que a indisciplina atrapalha enormemente o processo de ensino-aprendizagem" (Martins, 2010).

De que maneira, em sua opinião, a indisciplina influencia o desempenho docente de educadores e professores?

Muito Obrigada pela sua colaboração
Laura Moreira